

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт психологии
Кафедра психологии образования

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ В
ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ**

Магистерская диссертация

Направление 44.04.02 – Психолого-педагогическое образование
Магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение
субъектов образования»

Магистерская диссертация
допущена к защите
зав. кафедрой

(подпись) Н.Н. Васягина
«14» июня 2017 г.

Руководитель ОПОП:

(подпись) Е.А. Казаева

Исполнитель:
Шакирова Ксения Альбертовна,
Студент МПСО – 1501 группы

(подпись студента)
Научный руководитель:
Васягина Наталия Николаевна,
доктор психологических наук,
профессор

(подпись преподавателя)

Екатеринбург 2017

Содержание

| | |
|---|-----|
| Введение..... | 3 |
| Глава 1. Теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе..... | 8 |
| 1.1. Семья как субъект образования..... | 8 |
| 1.2 Трудности семьи в период подготовки ребенка к школе..... | 22 |
| 1.3. Модель психолого-педагогического сопровождения семьи..... | 39 |
| Вывод по теоретической части..... | 60 |
| Глава 2. Эмпирическое исследование готовности семьи к образованию ребенка в школе..... | 64 |
| 2.1 Методики и организация исследования..... | 64 |
| 2.2. Описание результатов эмпирического исследования трудностей семьи в период подготовки ребенка к школе..... | 73 |
| 2.3 Программа психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе..... | 96 |
| 2.4. Результаты апробации программы психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе..... | 108 |
| Вывод по эмпирической части исследования..... | 113 |
| Заключение..... | 116 |
| Список литературы..... | 119 |
| Приложения..... | 129 |

Введение

Переход ребенка из дошкольного общеобразовательного учреждения в учреждение начального общего образования всегда сопряжен с большим количеством психолого-педагогических проблем. Как правило, основное внимание уделяется проблемам, вызванным психогенной школьной дезадаптацией или проблемам преемственности дошкольных образовательных учреждений и начальной школы.

Тем не менее, при переходе ребенка на новую ступень общего образования могут возникать проблемы в детско-родительских отношениях, супружеских отношениях, отношениях между родителями и педагогом а также с самоотношением родителя к себе.

Возникающие проблемы можно объяснить с помощью системного подхода, согласно которому, любые изменения в жизни одного из членов семьи повлекут за собой изменения во всей системе конкретной семьи.

Обращаясь к психолого-педагогической практике дошкольных образовательных учреждений и учреждений дополнительного образования, можно увидеть, что, занимаясь психолого-педагогической подготовкой к школе, семья не рассматривается в качестве едино-функционирующей системы. Родители зачастую несправедливо исключены из системы сопровождения.

На наш взгляд, сопровождение семьи при подготовке ребенка к школе является необходимым условием благоприятной адаптации к новым жизненным условиям не только ребенка, но и семьи в целом. Включенность родителей в процесс сопровождения может стать причиной предотвращения некоторых проблем, возникающих при переходе ребенка в школу.

Вопрос психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе, на сегодняшний день, мало представлен в научной литературе, более того, не разработана теоретическая база,

раскрывающая вопросы, связанные с данной проблематикой, в том числе критерии психологической готовности семьи к обучению ребенка в школе.

На сегодняшний день, огромное внимание исследователей приковано к вопросу психолого-педагогической готовности ребенка к школе, что прослеживается в работах Н.Н. Гуткиной, М.Н. Терещенко, Е.Е. Кравцовой и других.

Трудности, с которыми сталкивается семья в период подготовки ребенка к школе, не рассматриваются комплексно. Выявление трудностей происходит в контексте изучения какой-либо проблемы. Примером являются: трудности, связанные с выбором учебного заведения (исследование А.И. Ивановой, К.Н. Скобелина и В.С. Собкина), проблемы с формированием готовности родителей к принятию нового социального статуса ребенка (УГ. Егорова), формирование педагогической компетентности родителей (исследования М.С. Волошиной, Д.С. Нестерова, О.С. Орлова).

Вопрос организации психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе также остается открытым в научных исследованиях. Сегодня не существует единой теоретико-методологической базы, раскрывающей данные вопросы. Более того, имеющиеся сегодня программы узконаправленные, предназначенные для решения кризисных ситуаций в семьях, программы, предназначенные для сопровождения семьи в определенный жизненный цикл, отсутствуют или мало представлены.

Объект исследования: семья как субъект образования.

Предмет: особенности семьи как субъекта образования в период подготовки ребенка к школе как основа для разработки программы психолого-педагогического сопровождения.

Цель исследования: изучение особенностей семьи как субъекта образования в период подготовки ребенка к школе как основание для разработки программы психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе.

Задачи:

1. Дать характеристику семьи как субъекта образования
2. На основе теоретического анализа выделить психолого-педагогические трудности семьи в период подготовки ребенка к школе
3. Рассмотреть модели психолого-педагогического сопровождения семьи
4. Провести эмпирическое исследование особенностей семьи как субъекта образования в период подготовки ребенка к школе
5. Разработать и апробировать программу психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе

Гипотеза исследования заключается в том, что семья в период подготовки ребенка к школе сталкивается с рядом психолого-педагогических трудностей, обусловленных ее особенностями как субъекта образования, препятствующих формированию готовности семьи к обучению ребенка в школе. Разрешение этих трудностей возможно по средствам программы психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе.

Теоретико-методологическая база исследования:

- Концепция индивидуального и группового субъекта А.Л. Журавлева, системно-субъектный подход Е.А. Сергиенко;
- Характеристики субъектности семьи Т.П. Симаковой, концепция субъектной позиции семьи Е.А. Носовой, Т.Ю. Швецовой;
- Программа формирования готовности родителей к принятию нового социального статуса ребенка УГ. Егоровой;
- Концепции педагогической компетентности родителей М.С. Волошиной, Д.С. Нестерова, О.С. Орлова;
- Исследование об изменении ролевых ожиданий родителей на разных этапах жизненного цикла семьи Е.М. Фещенко;

— Модели психолого-педагогического сопровождения М.Р. Битяновой, Е.Н. Александровской, Л.М. Шинициной.

Также был использован комплекс взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга методов исследования:

1) Анализ научной литературы по заявленной теме;

2) Психодиагностические методики:

— Анкета осведомленности родителей о выборе учебного заведения (авторская разработка);

— Тест-анкета «Готов ли Ваш ребенок к школе?»;

— Опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкис (вариант для родителей детей в возрасте 3-10 лет);

— Проективная методика «Три дерева» (рисуночный тест, для детей), адаптация Я.Л. Обухова.

— Методика «Незаконченные предложения» для родителей на тему «Мой ребенок в начальной школе. Взгляд в будущее»;

— Опросник «Рольевые ожидания и притязания в браке» (РОП) А.Н. Волковой;

— Тест для родителей на выявление уровня педагогической компетентности родителей (авторская разработка)

3) Метод факторного анализа

4) Метод формирующего эксперимента

5) Анализ эффективности программы, с использованием Т-критерия Вилкоксона.

Теоретическая новизна исследования заключается в расширении представлений о семье как о субъекте образования, выявлении и систематизации трудностей, с которыми сталкивается семья в период

подготовки ребенка к школе и разработке модели сопровождения семьи с учетом принципа системности.

Практическая значимость исследования заключается в разработке практической программы психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе, реализация которой способна помочь в решении трудностей, с которыми сталкивается семья в данный период.

Диссертационное исследование состоит из введения, двух глав и заключения, содержит библиографию (102 источника, 2 – на иностранном языке).

Глава 1. Теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе.

1.1. Семья как субъект образования

Вопрос характера и особенностей взаимодействия образовательного учреждения и семьи актуален на протяжении нескольких десятков лет. С появлением Федерального Государственного Образовательного Стандарта, стало совершенно очевидно, что семья приобрела новый статус и новое значение в образовательном процессе. В психолого-педагогической литературе этот статус носит название «субъект образовательного процесса». Тем не менее, по мнению Т.П. Симаковой, на сегодняшний день не сформировано даже концептуально-теоретического основания, раскрывающего аспекты субъектной позиции семьи в образовательном процессе.[80, с.320]

Согласно одноименному подходу, изложенному С.Л. Рубинштейном в труде «Основы психологии», субъектность тесно связана с саморазвитием личности и обнаруживается в самостоятельной активности, самодвижении и осознанной саморегуляции. Обычно, используя понятие «субъектность», исследователи говорят о личности в единственном числе, тем не менее, А.В. Брушлинский, продолжив развивать теорию С.Л. Рубинштейна, подчеркивает, что социальная группа, имеющая общие интересы также может выступать в качестве субъекта.[76] Таким образом, мы имеем полное право заявлять о семье как о субъекте, применяя к нему характеристики, раскрывающие данный статус.

Для рассмотрения семьи как субъекта образования, на наш взгляд, необходимо обратиться к ключевым характеристикам субъекта.

Истоки изучения субъекта в психологии лежат в субъектном подходе, разработанном С.Л. Рубинштейном. Он определил субъект как «личность, детерминирующую индивидуальный жизненный путь на основе осознанной необходимости реализации собственных целей и планов, в которых

воплощается смысл жизни». Позднее идеи С.Л. Рубинштейна развивали А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, В.В. Занков. Они определили субъект как ступень развития личности на высшем уровне деятельности, автономности, общения и целостности. Огромное внимание в исследовании данных авторов занимает активность субъекта.

Такие исследователи как Н.М. Борытко, А.К. Осницкий, В.Э. Чудновский при рассмотрении характеристик субъекта отталкивались от становления субъектной позиции. Н.М. Борытко утверждает, что в основании субъектной позиции как единицы деятельности ложится система смыслов и ценностное отношение к объектам.

Вопросами изучения личности как субъекта сегодня активно занимается научная школа «Субъектное становление личности в современном социокультурном пространстве». Обобщая исследования отечественных и зарубежных исследователей, Н.Н. Васягина приходит к выводу, что «особая значимость в субъектном становлении личности принадлежит самосознанию, а также сопряженным с ним самостным процессам: самопознанию, самопониманию, самоотношению, самореализации, самоформированию и т.п.» [18, с.13].

Похожие идеи можно встретить в исследованиях Р.С. Пантеева. Он выделяет самоотношение индикатором субъектности индивида. Самоотношение, с точки зрения Р.С. Пантеева, подразделяется на две подсистемы: оценочную и эмоционально-ценностную. Оценочная включает самоуважение, чувство компетентности, чувство эффективности; эмоционально-ценностная подсистема - аутосимпатию, чувство собственного достоинства, самооценку, самопринятие. Идею взаимосвязи самоотношения и субъектности также разделяют А.В. Петровский и Н.И. Сарджвеладзе.

И.В. Вачков трактует субъектность как «системное человеческое качество, в котором реализуется важнейшая интенция человека как субъекта

— стремление к проявлению и реализации себя как в пространстве собственного внутреннего мира, так и в пространстве окружающего мира, рассматриваемого как «мой дом»; при этом субъектность наиболее ясно проявляется именно на границе этих двух миров, являющейся подвижной и отражающей противоречивое, динамичное и взаимодополняющее единство внешнего и внутреннего».[20, с.41]

Еще один подход к вопросу характеристик субъекта представил С.Д. Дерябо. Он выделил три основных характеристики, приведенные нами ниже:

1. Самоупорядочивание. Или иначе способность субъекта привести свои качества в соответствие окружающему миру.
2. Самопричинение. Данная характеристика раскрывается в возможности субъекта стать причиной собственных изменений.
3. Саморазвитие. Это свойство задает способность к постоянному позитивному самоизменению, выходу за пределы собственных границ для преодоления определенных трудностей и проблемных ситуаций. [32]

Интересный подход к характеристикам субъекта можно обнаружить у Н.К. Сергеева:

- способность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые;
- осознание и принятие задач, установок деятельности на всех этапах ее осуществления, способность и стремление личности в необходимых случаях самостоятельно их определять;
- владение умениями, ориентировочными основами деятельности, реализуемых в соответствии с принятыми или самостоятельно выработанными установками и задачами;
- осознание собственной значимости для других людей, ответственности за результаты деятельности, причастности к ответственности за явления природной и социальной действительности;

способность к нравственному выбору в ситуациях коллизий; стремление определиться, обосновать выбор внутри своего «Я»;

- способность к рефлексии, потребность в ней как условии осознанного регулирования своего поведения и деятельности в соответствии с желаниями и принятыми целями - с одной стороны; ограничениями, «осознанием пределов собственной несвободы» - с другой;

- «интегративная активность», предполагающая активную позицию человека во всех вышеуказанных проявлениях: от осознанного целеполагания до диалектического оперирования и конструктивной корректировки способов деятельности;

- стремление и способность инициативно, критически и инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений;

- направленность на реализацию «САМО...» -самовоспитания, самообразования, самооценки, самоанализа, саморазвития, самоопределения, самоидентификации, самодетерминации и пр.;

- способность самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность и обстоятельства, ей сопутствующие, с учетом поставленной цели; внутренняя независимость от «внешнего мира», внешних влияний, независимость не в смысле их игнорирования, а в смысле устойчивости взглядов, убеждений, смыслов, мотивов, их коррекции, изменения;

- обладание важнейшими индивидуальными процессуальными характеристиками (разносторонность умений, самостоятельность, творческий потенциал и др.), уникальностью, неповторимостью, которые являются основой для плодотворных межсубъектных отношений, стимулируют стремление к взаимодействию, сотрудничеству, общению.[74, с. 21-22]

Таким образом, мы можем выделить следующие характеристики, присущие субъекту в общем понимании: *автономность, активность,*

развитое самосознание, способность к рефлексии, ценностное отношение к объекту, развитая система ценностно-смысловых установок.

Тем не менее, перенимать на семью все характеристики индивидуального субъекта является не совсем точным, учитывая современные исследования в данной области. Начиная с исследований А.В. Брушлинского, принято выделять не только индивидуальный, но и групповой субъект (также коллективный субъект в некоторых работах). Данную идею развивали К.А. Абульханова, А.Л. Журавлев, Б.Ф. Ломов и другие.

На сегодняшний день, под групповым субъектом понимается «системное и динамическое качество социальной группы взаимосвязанных и взаимодействующих людей, проявляющееся тогда, когда она действует как единое целое в значимых социальных ситуациях, осуществляя разные виды активности (деятельность, общение, познание и др.), в том числе преобразовывает эти ситуации и саму себя, осознавая, что именно она является источником этих действий и преобразований.» (К.М. Гайдар) [23, с.152]

Согласно исследованию А.Л. Журавлева, в котором, в том числе, были выделены формы проявления группового субъекта, семью можно полноправно считать таковым. В системе иерархии форм она занимает место малого группового субъекта.

Наличие дифференциации субъекта детерминировано имеющимися отличительными свойствами каждого. Групповой субъект характеризуется:

- Взаимосвязью и взаимозависимостью субъектов как предпосылкой к совместной активности, включающими в себя динамические и содержательные признаки;
- Способностью группы проявлять совместные формы активности;
- Способностью группы к саморефлексии, в результате которой формируется образ «Мы».

Отличительные особенности субъекта разворачиваются и в совместной активности. Таким образом, любая совместная активность группового субъекта должна обладать рядом качеств: целенаправленностью, мотивированностью, целостностью, структурированностью, согласованностью, организованностью и результативностью. [36, с.78]

Также следует упомянуть, что активность, по мнению К.А. Абульхановой, является общим критерием для индивидуального и группового субъекта. [1]

В контексте изучаемого вопроса, *целенаправленность* понимается как доминирование значимой цели, обуславливающей деятельность всех субъектов, образующих группу. Семья как групповой субъект должна нести в себе общую цель, значимость которой должна протягиваться единой нитью через всю совместную деятельность.

Под *мотивированностью* понимается такая мотивационная структура личности каждого субъекта, особое значение в которой будет отведено желанию действовать совместно. Также следует отметить, что подобная «перестройка» мотивации образуется на основе преобразования личных мотивов участников.

Целостность или *интегрированность* действий проявляется в неразрывном единстве совместных усилий элементов группового субъекта. Тем выше целостность активности группового субъекта, чем выше взаимосвязь внутри него.

Структурированность действий проявляется в строгости распределения функций, обязанностей и задач. В группе с хорошей структурированностью элементы субъекта эффективно выполняют свою роль и каждому отведено свое место.

Под *согласованностью* активности понимается гармоничное сочетание членов группового субъекта. В группе с хорошей согласованностью никто не

противоречит друг другу, элементы образуют единство, проявляющееся в большей эффективности.

Организованность прослеживается в наличие четких правил и порядка активности. Также организованность группового субъекта характеризует способность к управлению собственной активностью.

И последний, один из важнейших признаков, - *результативность*. Под результативностью понимается не что иное, как способность реализовать намеченный план и достигнуть поставленную цель. Любая цель априори несет в себе наличие результата, к чему и стремится групповой субъект.

Таким образом, семья как групповой субъект имеет следующие характеристики совместной активности: *наличие объединяющей высшей цели семьи, мотивированность на совместную деятельность всех членов семьи, совместные усилия и действия членов семьи, система распределения обязанностей и задач, гармоничное взаимодействие, наличие четких правил, стремление к достижению результатов и реализация этих стремлений.*

В рамках изучения группового субъекта, Е.А. Сергиенко предложил не останавливаться исключительно на субъектном подходе, предложенном С.Л. Рубинштейном. В качестве нового подхода он предложил системно-субъектный подход. Опираясь на труды А.В. Брушлинского, впервые предложившего объединить системный и субъектный подходы, он выделили ряд их общих признаков:

«1) одним из неотъемлемых свойств субъекта является его способность к развитию. Также наличие системы само по себе предполагает схожее стремление. Поэтому принципу развития отводится главенствующая позиция;

2) любая система состоит из разнородных элементов, обеспечивающих ее гетерохронное и потому непрерывное развитие; то же можно сказать и о субъекте. Он характеризуется непрерывным развитием, причем различные его сферы и особенности развиваются также разновременно, с разными темпом и скоростью;

3) всякая система есть взаимосвязь элементов, образующих целостность; целостность является обязательным атрибутом субъекта;

4) системе, независимо от степени сложности ее структуры, свойственно иерархическое строение, ее компоненты объединены иерархическими связями; субъект также имеет уровневую организацию, обеспечивающую его иерархическую выстроенность и далее — целостность и интегративность;

5) в современных вариантах системного подхода (в частности, в системно-синергетическом) речь идет о самоорганизующихся системах; субъект также понимается как качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции человека или группы, как центр координации всех психических процессов, свойств, состояний, что является основой системности всех его психологических качеств» [77, с.126-127]

Свою субъектную позицию семья может проявлять в системе различных социальных ролей и отношений. Особый интерес для нашего исследования представляет проявление семьей субъектной позиции в образовательном процессе.

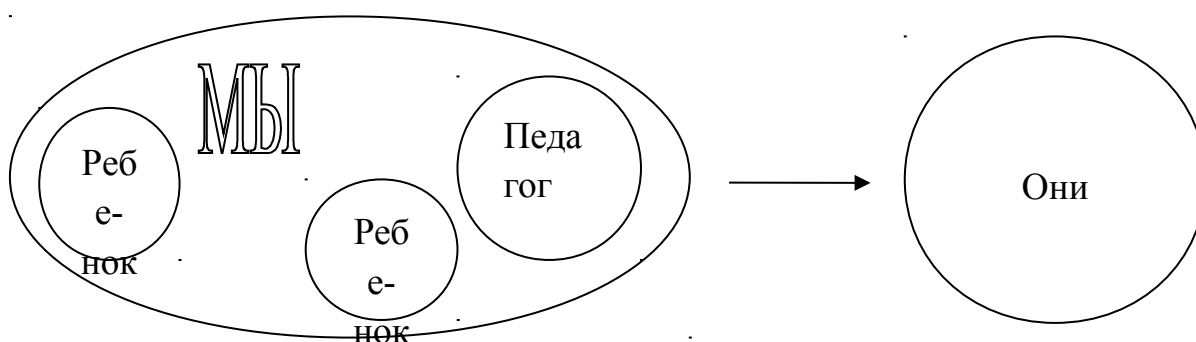
Современный образовательный процесс характеризуется субъект-субъектными отношениями, что определяет взаимную активность со стороны всех субъектов и признание права самореализации и разработки стратегии собственного развития.[20]

Развивая тему субъект-субъектных отношений, И.В. Вачков разрабатывает концепцию полисубъектного образования. С точки зрения данной концепции, полисубъект – это развивающаяся общность, в которой развитие каждого субъекта опосредствовано совместной творческой деятельностью и общением с другими субъектами и включено в единый целостный процесс. Стоит отметить, что, среди полисубъектов рассматриваются только диады «учитель – обучающийся», «ученик – ученик».

Г.Х. Вахитова, продолжая разрабатывать концепцию И.В. Вачкова, расширила представления о полисубъектном образовании на этапе дошкольного образования. Среди разработанных моделей полисубъектного образования семья присутствует лишь в одной из них и представлена в роли дружественной или конкурирующей общности [21]. То есть семья как бы влияет на образовательный процесс извне, но не является частью полисубъекта. Характер взаимосвязей субъектов представлен на схеме 1.

Схема 1.

Полисубъектное образование на этапе дошкольного обучения



Тем не менее, как указывает Е.Л. Никитина, «в последнее десятилетие в психологическом сообществе доминирует представление о семье как открытой системе, которая находится в постоянном взаимодействии с окружающей средой».[34, с.1201] Более того, многими авторами подчеркивается значимость воспитательного ресурса семьи (М.И. Буянов, А.М. Виноградова, В.А. Петровский и др.), который может быть использован в образовательном процессе.

Ю.А. Генварева, изучая вопросы самореализации подростка в контексте взаимодействия семьи и школы рассматривает его (взаимодействие) как «гуманистически ориентированный педагогический процесс, построенный на циклической, причинной зависимости, при которой деятельность субъектов выступает как интегрирующий фактор, обеспечивающий эффективность самореализации подростка, определяющий осознанное, целесообразное раскрытие и использование своих возможностей и способностей,

направленное на достижение личностных целей, планов». В своем исследовании она уделяет особое внимание субъектной позиции семьи, формирование которой должно осуществляться на ранних этапах общего образования. Она подчеркивает, что «взаимодействие семьи и школы является тем резервом, который соединяет усилия семьи и школы в интегративное единство целей, оценок и позиций.»[25]

Т.П. Симакова, на основе различных подходов к характеристике субъекта, выявила основные *характеристики субъектности семьи*:

- отношение семьи к себе как к активному участнику взаимодействия с ОУ по поводу образования ребенка.

- ценность образования ребенка для семьи, отношение к образовательному учреждению и готовность к взаимодействию с ним и другими социальными институтами (государственными учреждениями, некоммерческими организациями и бизнес-структурами), действующими в сфере образования в интересах ребенка;

- активность семьи во взаимодействии с ОУ и др. структурами, формулирование образовательного запроса учреждению, выбор путей и средств его реализации, инициативность, готовность брать ответственность в процессе образования ребенка, конструктивность;

- рефлексивная способность: умение соотносить первоначальный образовательный запрос с результатами, и исходя из этого - корректировать выбор цели или средств её достижения, способность к адекватной оценке эффективности собственного участия в образовательном процессе с точки зрения результатов образования ребенка. [80]

С точки зрения автора, при достижении вышеуказанных условий, семья полноправно может считаться субъектом воспитания. Оценив характеристики субъектности, можно увидеть, что роль субъекта образования ставит перед семьей определенные целевые ориентиры из которых, в том числе, может формироваться готовность семьи к обучению ребенка в школе.

Однако стоит уделить отдельное внимание употреблению термина «субъектность» относительно семьи. Л.А. Стахнева в своем исследовании, посвященному детальному изучению субъекта и субъектности указывает на то, что термин «субъектность» действительно сложен в определении его смысловой нагрузки. [15]

Так, например, К.А. Абульханова-Славская, давая определение субъектности, особое значение уделяет способности личности к интерпретации жизненных событий. [1] О.А. Конопкин определяет субъектность как особое свойство и способность человека к самодетерминации разных сфер и сторон своего бытия, характеристикой личности. [...]

Более развернутое определение субъектности дают В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев. Под субъектностью они понимают «многообразие психологических способностей и механизмов, обобщенно представленных в таких психологических реакциях, как разум, чувства, побуждения, воля, способность, характер человека. Субъектность есть центральное образование человеческой субъективности, центральная категория психологии человека. Понятие субъектности потенциально включает в себя всю совокупность проявлений человеческой психологии и представляет собой особого рода целостность. Достижение человеком уровня субъектности предполагает овладение им совокупностью родовых психологических способностей: мышления, сознания, желаний, воли, чувств и т.д.» [79]

Таким образом, можно сделать вывод, что такая характеристика как субъектность не может быть применена к семье, потому что семья является собой групповой субъект.

Мы разделяем позицию авторов, поэтому считаем, что семья как субъект образования определяется не её субъектностью, а занимаемой ей *субъектной позицией*.

По определению Н.И. Конюхова, позиция – это устойчивая система отношений личности к различным сторонам действительности, проявляющаяся в его поведении. [46] Таким образом, субъектная позиция представляет собой характер деятельности человека, направленной на познание и преобразование культуры и себя в культуре

Изучению конкретно субъектной позиции семьи посвящено диссертационное исследование Е.А. Носовой и Т.Ю. Швецовой. Они определяют ее как ценностное, ответственное, активное, инициативное отношение к образовательной деятельности, направленной на развитие своего ребенка и саморазвитие себя как родителя. [58]

Таким образом, именно принятие семьей своей субъектной позиции и будет являться проявлением статуса субъекта образования. Как отмечает Т.П. Лобзина, субъектная позиция обнаруживается у родителей в соответствующей мотивации, осознании своей ответственности за образовательный и воспитательный процессы, четкой постановке стратегических и тактических целей воспитания своего ребенка и владении средствами и способами их реализации. [52, с.24]

На формирование субъектной позиции семьи оказывают влияние ряд факторов, исследованием которых занимались многие авторы. Так, например И.Ю. Шустова выделяет детско-взрослую общность как один из главных факторов формирования данной позиции. М.А. Царев выделяет коммуникативную деятельность. И.А. Шакирова выделяет педагогические ситуации, с которыми сталкиваются субъекты образования. Т.П. Симакова особое значение отводит социально-педагогическому партнерству, а Ю.В. Романова рефлексивной практике.

Важным обобщающим положением для всех подходов является то, что субъектную позицию можно развивать. К этой же мысли приходит исследователь Т.П. Лобзина и выделяет ряд условий, максимально благоприятных для развития субъектной позиции: субъект-субъектные

отношения; ситуация успеха; свобода выбора; совместная постановка образовательных задач и распределенность функций; исследовательская деятельность в поиске смыслов и ценностей о себе (кто я есть, что я хочу) и о ребенке (кто есть мой ребенок и что я хочу для него), рефлексивная практика. [52]

Как можно увидеть, на сегодняшний день нет единого подхода к содержательным характеристикам семьи как субъекта образования. Тем не менее, на формирование именно этой позиции должна быть направлена подготовка семьи к обучению ребенка в школе.

Мы проанализировали множество подходов раскрывающих понятие индивидуального, группового субъекта, субъектной позиции, и её проявления. Опираясь на изученный материал, мы сформулировали свою модель семьи как субъекта образования, которая имеет следующее содержание:

1. Ценностное отношение к образованию ребенка.
2. Принятие ответственности за результаты образовательного и воспитательного процессов.
3. Активность во взаимодействии семьи с образовательным учреждением, проявление инициативы.
4. Умение четко ставить цели относительно образовательного процесса, проявлять рефлекссию, оценивать успешность их достижения и корректировать их.

Резюмируя, семья как субъект образовательного процесса может быть охарактеризована следующим образом: это активный участник образовательного процесса, представленный детско-родительской общностью, объединенной ценностью образования ребенка, способный ставить образовательные цели, корректировать их, оценивать эффективность собственной деятельности, проявлять инициативу и принимать ответственность за собственное участие в образовательном процессе.

Обобщая все вышеизложенное, хочется отметить, что отведение семье новой роли в структуре образования является большим и важным шагом в решении вопроса взаимодействия семьи и образовательного учреждения. Роль субъекта является не просто новым статусом, но и долей ответственности, которую родители обязаны принять на себя. Субъектную позицию семьи полноправно можно считать тем образованием, которое определяет успешность интеграции и адаптации семьи к новым условиям образовательного учреждения. Формирование субъектной позиции может быть сопряжено с рядом психологических трудностей, поэтому данный процесс нуждается в психолого-педагогическом сопровождении.

1.2 Трудности семьи в период подготовки ребенка к школе

Переход ребенка из дошкольного в общеобразовательное учреждение зачастую сопряжен с большим количеством трудностей, возникающих в семьях.

Под трудностями, возникающими в семье в период подготовки ребенка к школе, мы будем считать ряд затруднений, становящихся существенным препятствием на пути адаптации семьи к новым условиям, детерминированными переходом ребенка на новую ступень образования.

Изменения, происходящие в семье на этапе перехода ребенка в новое общеобразовательное учреждение, можно назвать нормативными. Семья, являясь системой, абсолютно закономерно ощущает изменения на себе в целом при изменениях, происходящих даже с одним её членом. Тем не менее, зачастую, родители уделяют основное внимание психолого-педагогической подготовке ребенка к образованию в школе, не уделяя должного внимания затруднениям, возникающим и в супружеских, и в детско-родительских отношениях, и в самосознании каждого из родителей.

Проанализировав исследования современных авторов, занимающихся рассмотрением вопросов подготовки детей к школе, мы выделили ряд трудностей, с которыми сталкивается семья в указанный период.

В первую очередь, каждая семья, находящаяся на пороге поступления в начальную школу, испытывает ряд организационных трудностей. К которым можно отнести выбор учебного заведения и образовательной программы. Конечно, данные трудности не будут являться психологическими, однако подобные затруднения могут оказать влияние на последующие процессы внутри семьи. Более того, некоторые авторы считают целесообразным формировать у родителей адекватные представления о возможностях выбора учебного заведения и возможностях ребенка посещать его как доминирующем факторе выбора учебного заведения.

Трудности, возникающие при выборе учебного заведения испытывает почти каждый родитель, воспитывающий ребенка старшего дошкольного возраста. Согласно Закону РФ «Об образовании», на сегодняшний день, единственной причиной отказа в принятии ребенка в начальное общеобразовательное учреждение может явиться только отсутствие свободных мест. Таким образом, наличие большого выбора может проявляться и в отрицательном ключе. Конкретно это проявляется в сложности выбора учебного заведения родителями.

Большинство родителей подобное решение считают одним из важнейших, среди тех, которые имеют прямое влияние на жизнь своего ребенка.

Согласно совместному исследованию А.И. Ивановой, К.Н. Скобелина и В.С. Собкина, на сегодняшний день, существует ряд факторов, лежащих в основе выбора родителями учебного заведения. Ниже мы хотим привести процентное распределение частоты встречаемости доминирующих факторов среди родителей.

Таблица 1.

Факторы, влияющие на выбор школы родителями дошкольников

| Факторы, влияющие на выбор школы | % |
|---|------|
| Территориальная расположенность | 56,3 |
| Профессиональный уровень педагогов школы | 45,9 |
| Хорошая материально-техническая база | 27,9 |
| Углубленное изучение предметов | 14,0 |
| Возможность поступления после окончания школы в вуз | 11,9 |

Как можно увидеть из таблицы, ни один фактор не относится к возможностям ребенка к освоению образовательной программы, преимущественности дошкольного и начального образовательных учреждений и т.д., все факторы условно можно назвать внешними, не имеющими

отношения к ребенку, что парадоксально, потому как именно ему предстоит обучаться в конкретном образовательном учреждении.

Также в исследовании приведены интересные данные о корреляции уровня образованности родителей с уровнем притязаний к образовательному учреждению. Так, например, родители, имеющие более высокий уровень образования, имеют более высокий уровень притязаний и, среди доминирующих факторов, особо выделяют «уровень образования педагогов», «хорошую материально-техническую базу» и «возможность поступления после школы в вуз». В то же время родители имеющий средний уровень образования особое значение придают «территориальной расположенности» и «углубленному изучению предметов». [82, с.113]

Обобщая все вышесказанное можно сделать вывод, что проблема выбора учебного заведения опирается на различные внешние факторы, хотя, первым делом, отражается на внутрисемейных процессах. Поэтому семье однозначно следует оказывать помощь в принятии подобного решения, акцентируя, в первую очередь, внимание на потребностях семьи и ребенка в частности.

Еще одной трудностью можно назвать *принятие решения родителями о готовности ребенка к обучению в школе.*

Ни смотря на то, что Закон РФ «Об образовании» устанавливает границы поступления ребенка в образовательное учреждение, многие родители испытывают затруднения с принятием подобного решения.

Изучение вопроса готовности ребенка к обучению в школе (и практическое внедрение полученных результатов) оказало большое влияние на решение данных затруднений. Тем не менее, многие родители до сих пор опираются на свои представления в данном вопросе.[82, с.111] Некоторыми из подобных критериев являются: принадлежность ребенка к подготовительной группе ДООУ, интеллектуальное развитие ребенка, энциклопедическая осведомленность ребенка, возраст и так далее.

Указанное затруднение проявляется в сомнениях родителей относительно завершения пребывания ребенка в дошкольном общеобразовательном учреждении.

Оно также подкрепляется относительно стертыми границами между дошкольным и начальным общеобразовательным учреждением. Ввиду отсутствия четких требований к поступающему в начальную школу ребенку, родители не имеют объективных данных, которые могли бы стать базисом оценивания готовности ребенка.

Однако, как упоминалось выше, сегодня существует достаточно большое количество исследований, посвященных вопросу психолого-педагогической готовности ребенка к школе, которую принято считать ключевым фактором перехода ребенка в начальное общеобразовательное учреждение.

Изучение психолого-педагогической готовности всегда рассматривалось в контексте четырех направлений: формирование необходимых для обучения в школе умений и навыков (Т.В. Тарунтаева, Л.Е. Журова); изучение требований, предъявляемых школой (Л.И. Божович); наличие предпосылок к учебной деятельности (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин); выявление единого психологического новообразования дошкольного возраста (Е.Н. Бохоровский, Д.Б. Эльконин, А.А. Венгер, Л.И. Цехоновский).

Наиболее интегративный подход к пониманию психолого-педагогической готовности к обучению в школе представила М.Н. Терещенко, выделив четыре основных компонента готовности. Интеллектуальную, коммуникативную, личностная и готовность сфере самосознания.

Под *интеллектуальной* готовностью понимается процесс овладения ребенком основными мыслительными операциями. К ним относятся: сравнение, анализ, синтез, обобщение, классификация, абстрагирование. Н.Н.

Гуткина считает, что основным критерием интеллектуальной готовности ребенка является обучаемость, которая включает собой усвоение правила действия и перенос правила на выполнение аналогичных заданий. [31]

Коммуникативная готовность представлена умением ребенка выстраивать общение и взаимодействие со сверстниками и педагогами. На важность сформированности данных умений указывает Е.Е. Кравцова, подчеркивая, что именно они обеспечивают по Л.С. Выготскому «социальную ситуацию развития». [49]

Сформированность *личностной* готовности ребенка проявляется с принятии ребенком себя в новой социальной роли, сформированности внутренней позиции школьника. Она имеет широкое проявление и опирается на все остальные компоненты готовности.

Готовность в сфере *самосознания* – это система представлений школьника о самом себе, представленных на трех уровнях: когнитивном, эмоциональном и поведенческом.

Сформированность вышеописанных компонентов, на сегодняшний день, является показателем готовности дошкольника к обучению в начальной школе. [88]

К сожалению, грамотное выявление актуального состояния готовности к обучению в школе недоступно родителям, в силу того, что основным методом оценки является стандартизированный психодиагностический инструментарий, который может быть использован только педагогом-психологом. Поэтому родители, абсолютно закономерно, испытывают трудности в данном вопросе, и он должен сопровождаться помощью специалистов.

Как уже говорилось нами ранее, трудности семьи при подготовке ребенка к школе, могут проявляться в проблемах ребенка, детско-родительских отношениях, супружеских, а также в проблемах, имеющих отношение к самосознанию родителей и всеми сопряженными процессами.

Далее мы бы хотели рассмотреть трудности, вызванные *принятием родителями нового социального статуса ребенка*.

Погружаясь в работу по всесторонней подготовке ребенка к смене образовательного учреждения, специалисты не уделяют должного внимания проблемам, которые возникают у родителей. Однако, опираясь на положение о том, что родители (и семья в целом) являются полноценными субъектами образования, мы вынуждены признать, что в системы психолого-педагогического сопровождения старшего подготовке к школе должны быть включены и родители.

При переходе ребенка на новую ступень образования, претерпевает изменения его ведущий вид деятельности, возникает ряд новообразований, социальная ситуация развития и меняется социальный статус ребенка. Статус «школьника» принято считать первым социальным статусом, который предъявляется ребенку.

Пионерами исследования социального статуса являются Дж. Хоманс, Т. Парсонс, Дж. Мид. Под социальным статусом понимается позиция субъекта в системе социальных отношений с предписываемыми правами и обязанностями. [50] Исследованием социального статуса ребенка в контексте образования посвящены работы У.Г. Егоровой. Особое внимание в ее исследованиях приковано готовности родителей к принятию нового социального статуса ребенка.

Под этим видом готовности понимается соотношение развития *когнитивно-содержательного, мотивационно-волевого, эмоционального и коммуникативно-рефлексивного* компонентов. Готовность к обучению ребенка в школе – это сложное образование, возникающее у родителей в период подготовки к школе, отражающееся в способности родителей к адекватному восприятию нового социального статуса ребенка.

Когнитивно-содержательный компонент представлен системой знаний у родителей об индивидуальных особенностях ребенка, его интересах,

способностях, стилях детско-родительских отношений, нормативных проблемах, обусловленных возрастным развитием и сменой учебного заведения.

Знания родителей сложно переоценить, но стоит отдельно отметить то, как они способны отражаться на психическом развитии ребенка. Л.С. Выготский, изучая развитие личности в контексте культурно-исторического подхода, подробно описал механизм интериоризации. Под этим механизмом он понимал усвоение искусственно-созданных человеком символов – средств, результатом чего является управление своим и чужим поведением. [51] Совершенно очевидно, что ребенок усваивает те символы-средства, которые непосредственно окружают его в процессе развития. Вербальное, невербальное общение с родителями, предметно-развивающая среда, общение с родственниками и т.д. – все это оказывает неизгладимый отпечаток на становлении высших психических функций ребенка. Поэтому родители обязательно должны быть вооружены всеми доступными для них знаниями и средствами, которые будут способствовать адекватному развитию психики ребенка.

А.В. Минина, в ходе исследования, составила портрет современного родителя дошкольника в контексте вопроса сформированности педагогической компетентности: не стремится понять мотивы его поступков, поддержать интересы и способности; непостоянно проявляет рефлексия и эмпатию; не обладает знаниями теоретических основ воспитания самостоятельности ребенка; психологических особенностей его личности; не знает и не владеет эффективными методами воспитания самостоятельности у ребенка, привлечения его внимания к различным видам деятельности; не уделяет внимание появлению у ребенка эмоционального предвосхищения результатов деятельности; не умеет строить взаимоотношения с ребенком на принципах гуманистической педагогики. [56] Конечно, в исследовании А.В. Минина оценивала все компоненты педагогической компетентности

родителей, но мы можем увидеть, что те компоненты, которые непосредственно являются собой «когнитивно-содержательный» компонент готовности так или иначе простираются через все проявления деструктивного взаимодействия с ребенком и школой.

Причину подобного явления исследователи видят в отсутствии системности и методической поддержки педагогов в вопросе формирования педагогической компетентности родителей, редко используются формы повышения педагогической компетентности родителей и методы активизации родительского опыта. [75, с.186]

Эмоциональный компонент представлен эмпатией, эмоциональной гибкостью, эмоциональной поддержкой.

Под эмпатичным пониманием родителей рассматривается не просто понимание чувств, переживаемых ребенком, а непосредственное сопереживание им и вовлеченность в эмоциональное состояние ребенка. Сегодня в науке выделяет несколько уровней эмпатии, в зависимости от степени вовлеченности: сопереживание, сочувствие, симпатия. Уровни представлены по мере возрастания соответственно.

Важной чертой родительской эмпатии является ее автономность относительно интеллектуального развития. Некоторые ученые вообще отрицают социальную и интеллектуальную обусловленность данного феномена, считая эмпатию результатом генетической предрасположенности. Тем не менее, невозможно отрицать, что существуют исследования, например, Захаровой О.О., Нурмухаметовой И.Ф., Кузьминой В.П. и др., эмпирически подтвердившие, что эмпатия поддается развитию.

Эмпатия имеет свое прямое отражение в детско-родительских отношениях, формируя основу контакта с ребенком, который, в последующем, является базисом гармоничных детско-родительских отношений. Эмпатичное понимание родителей есть ключ к постижению

своего ребенка, что, в последующем, дает родителям возможность даже предвосхищать чувства и поведение своего ребенка. [37]

Под эмоциональной гибкостью понимается сочетание эмоциональной экспрессивности и эмоциональной устойчивости. [46] Данное образование, несомненно, является важным при переходе ребенка в школу. Ведь именно благодаря ему родитель может подстраиваться под чувства ребенка, оказывая тем самым психотерапевтическую функцию, и в то же время, задавать константные условия эмоциональной устойчивостью, формируя эталоны поведения и социальной перцепции у ребенка.

Эмоциональная гибкость неразрывно связана со всеми составляющими эмоционального компонента, и особая связь объединяет её с эмоциональной поддержкой.

Семья, по мере своей жизнедеятельности, выполняет ряд уникальных функций, подробно описанных Э.Г. Эйдемиллером. Среди них: репродуктивная, экономическая, воспитательная, духовно-психотерапевтическая, досугово-рекреативная и другие. Эмоциональная поддержка, в свою очередь, является базисом духовно-психотерапевтической функции, главная задача которой поддержание оптимального эмоционального состояния каждого члена семьи.

Переход ребенка в начальную школу, как уже неоднократно подчеркивалось, сам по себе является стрессовой ситуацией, как для ребенка, так и для родителей. Поэтому способность родителей оказать эмоциональную поддержку – важнейшая составляющая не только готовности к обучению ребенка к школе, но и успешной адаптации ребенка в будущем.

Мотивационно-волевой компонент включает волевой самоконтроль, самообладание, настойчивость, активную позицию родителя по отношению к началу обучения ребенка в школе.

Сформированность данного компонента готовности имеет сложную структуру. Основным показателем готовности ребенка к обучению в школе –

сформированная позиция школьника. Считается, что наличие данной позиции является «венцом» готовности. Активную позицию родителя, конечно, нельзя назвать центральной в системе подготовки семьи к школе, но нельзя отрицать тот факт, что данная позиция пронизывает все компоненты готовности. Более того, активная позиция родителей по отношению к образованию ребенка является тем ресурсом, благодаря которому можно развивать те компоненты, которые находятся в дефиците.

Коммуникативно-рефлексивный компонент включает в себя способность построить партнерские отношения с ребенком, рефлексия, децентрацию. [29]

Особое внимание хотелось бы уделить партнерским отношениям с ребенком. Партнерские отношения в семье являются одной из возможных моделей взаимоотношений родителей и детей. Изначально термин «партнерские отношения» пришел из психологии менеджмента, тем не менее, данный подход был рассмотрен и в контексте семейной психологии. Истоки указанной модели лежат в клиент-центрированном подходе и был описан в работах К. Роджерса и Р.Мэйя.

Позже Е.Д. Поскурякова, разработала формулу партнерских отношений в семье. Как указывает Н.В. Солнцева, данная формула во многом пересекается с формулой зрелой любви Э.Фромма. Данное сходство может быть легко объяснено, так как партнерские отношения в семье являются зеркалом гуманистической направленности родителей.

Согласно Е.Д. Поскуряковой, партнерские отношения в семье имеют следующую составляющие.

- Уважение-признание ценности партнера и его ценности.
- Интерес к партнеру.
- Наличие общей цели.
- Диалог как форма контакта.

- Договор о взаимодействии, который включает в себя: понимание и соблюдение собственных прав и прав партнера, разделение ответственности. [83]

Обобщая все вышеизложенное в данном параграфе, хочется отметить, что привлечение внимания науки к вопросу готовности родителей к принятию нового социального статуса ребенка является большим шагом на пути к пониманию готовности семьи к обучению ребенка в школе. Исследование данного феномена поможет нам наконец рассматривать семью в образовании как систему, нуждающуюся в сопровождении целиком.

Еще одна трудность, возникающая в семье на этапе подготовки ребенка к школе, проявляется в *изменении ролевых ожиданий родителей*.

Каждый член семьи априори является носителем нескольких социальных ролей. Носитель социальной роли всегда становится «заложником» определенных ролевых ожиданий.

Ролевая структура семьи является одной из ее главных характеристик. Поэтому ее исследование занимает отдельное место в семейной психологии. Т. Парсонс предложил разделить все семейные роли на инструментальные и экспрессивные, причем, в его концепции, инструментальные роли являются, преимущественно, мужскими, а экспрессивные – женскими. [64]

Еще один подход к разделению семейных ролей представил К. Килпатрик. Согласно его концепции, роли можно разделить на традиционные, товарищеские и партнерские.

Особый интерес представляют как раз таки партнерские роли супругов в концепции автора. Они требуют от обоих супругов: экономического вклада в семью, в соответствии с заработком, общей ответственности за детей, участия в домашней работе, распределения правовой ответственности. Также отдельно от жены – готовности отказа от рыцарства мужа, равной ответственности за поддержание статуса семьи, а от мужа – принятия равной позиции жены. [93]

Ни смотря на различные небезосновательные классификации семейных ролей, сегодня можно увидеть рост эгалитарных семей. Это явление нельзя категорично отнести к положительному или отрицательному, мы просто принимаем его и пытаемся понять его психологическую сущность. Тем не менее, ролевые ожидания имеют место даже в эгалитарной семье.

Ролевые ожидания – это тот поведенческий репертуар, который ждут от человека, занимающего определенную социальную роль. [46]

Ролевые ожидания в браке формируются постпенно, исходя из общих ценностей супругов и потребностей, которые, на данный момент, играют главенствующую роль. В связи с этим и ролевые ожидания трансформируются с течением времени.

Е.М. Фещенко провела большое исследование, центральное место в котором заняло исследование ролевых ожиданий на разных этапах брака. Выборку исследования составили супружеские пары на следующих этапах семейной жизни: предбрачный период, заключение брака, рождение первого ребенка, возникновение детской подсистемы в семье, введение детей в социальные институты, дети покидают родительский дом, создание детьми собственной семьи.

Особый интерес для нашего исследования имеют результаты по шкале отношения к родительским обязанностям. Согласно результатам исследования, мы можем увидеть, что у 70% женщин в период введения ребенка в социальные институты повышается уровень притязаний относительно супруга. Женщины ждут, что именно супруг возьмет на себя часть обязанностей по воспитанию ребенка.

У мужчин картина отличается. Мужчины имеют подобные притязания на всех этапах развития семьи (имеющей ребенка) и, главным образом, они ждут от супруги активной родительской позиции. [93]

Изменение качества ролевых ожиданий и точность их воплощения могут приводить к конфликтам между супругами. Таким образом, данные

изменения можно считать одной из трудностей, с которой сталкивается семейная система в период подготовки ребенка к школе.

Трудности, связанные с изменениями в ролевых ожиданиях родителей подводят нас к еще одному затруднению, с которым сталкиваются родители, а именно – *принятием ответственности за воспитание ребенка*.

Как указывалось нами в первом параграфе, одним из компонентов субъектной позиции семьи в образовательном процессе является принятие ответственности за свое участие в нем.

Также стоит отметить, что ответственность родителей за образование ребенка является юридически установленной (п. 2 Статья 62. Семейный кодекс РФ) [73].

Наиболее яркими исследованиями, посвященными вопросам родительской ответственности, являются исследования Л.И. Грядуновой и Р.В. Овчаровой.

Так, например, Л.И. Грядунова приписывает родительскую ответственность личной социальной ответственности, ответственности за всю семейную группу.

Родительская ответственность имеет дуальную природу: ответственность перед социумом и ответственностью личности перед собой. Также она состоит из трех компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Когнитивный компонент заключается в представлении родителей об ответственном и безответственном родительстве; эмоциональный - в отношении к распределению ответственности в семье; поведенческий непосредственно в контроле своего поведения как проявлению ответственности. [30]

Как указывает Р.В. Овчарова, родительская ответственность может иметь разную временную локализацию. У некоторых родителей она формируется и до рождения ребенка (этап планирования беременности, беременность), у некоторых – сразу после рождения, а у кого-то и после. [60]

Также имеются содержательные различия в представлениях о родительской ответственности у мужчин и женщин. Так, мужчины выделяют доминирующей материальную составляющую, женщины – создание благоприятного психологического климата в семье, условий для реализации ребенка.

Ответственность родителей за образование и воспитание ребенка безусловно является проявлением родительской ответственности, тем не менее, как можно увидеть в вышеизложенном материале, она может формироваться у каждого родителя в разное время и иметь разные содержательные характеристики. Переход ребенка в начальное образовательное учреждение, меняет социальную позицию ребенка и заставляет родителей задуматься о доле своей ответственности в его образовании. Зачастую родители не чувствуют необходимости в их участии в образовательном процессе, перекладывая ответственность на образовательное учреждение, что является ошибочным.

Как подчеркивает А.А. Афанасьева, родительская ответственность имеет тесную связь с семейным воспитанием. То есть помимо тех уровней, на которых, на сегодняшний день, осуществляется ее формирование – социальном (оценка реализации взрослыми их родительских обязанностей), психологическом (мотивы воспитательной деятельности) и педагогическом (методы приобщения взрослых к воспитанию детей), обязательным условием формирования родительской ответственности является расширение педагогических представлений родителей.

Таким образом, проблема распределения и принятия ответственности родителями также можно выделить как проблему, с которой сталкивается семья в период подготовки ребенка к школе.

Следующей трудностью, рассматриваемой нами, является *развитие у родителей педагогической компетентности.*

В последнее десятилетие особую актуальность в изучении вопросов педагогической грамотности родителей приобрела педагогическая компетентность. Исследователи доказывают все большую значимость данного образования, подчеркивая, что именно оно лежит в основе грамотного взаимодействия родителей не только с детьми в системе внутрисемейных отношений, но и с образовательным учреждением. Как уже описывалось нами в первом параграфе, семья, на сегодняшний день, является полноценным субъектом образования, поэтому формирование педагогической компетентности родителей – одно из приоритетных направлений в работе педагога-психолога по подготовке семьи к образованию ребенка в школе.

Изучением непосредственно компетентности и ее структурным компонентам посвящены работы И.А. Зимней, Ю.Г. Татура, Р.М. Шерайзиной. Под компетенцией, в широком смысле, понимается как заданные социумом требования к овладению знаниями, умениями и навыком, которые человек осваивает в процессе жизнедеятельности. Таким образом, можно увидеть, что компетенция – это не просто набор ЗУН, к результату их освоения предъявляется ряд требований, в том числе уровень освоения.

Педагогическая компетентность, в свою очередь, изучалась в рамках исследований М.С. Волошиной, Д.С. Нестерова, О.С. Орлова. Рассматривая ее в рамках культурологического подхода, исследователи обозначили ее как единство общей и педагогической культуры, способность соотнести свои ценности с социально-культурными ценностями. [75] Педагогическая компетентность родителей понятие более узкое и рассматривалась Д.С. Нестревым как разновидность применения педагогической компетентности.

С.С. Пиюкова дает следующее определение педагогической компетентности: это системное образование, совокупность определенных характеристик личности, родителя и его педагогической деятельности,

обуславливающих возможность эффективно осуществлять процесс воспитания ребенка в семье.

Традиционно к компонентам педагогической компетентности родителей относят: когнитивный, ценностно-смысловой, поведенческо-коммуникативный, поведенческо-деятельностный. Также К. Лебедева в своем исследовании предлагает дополнить эту модель рефлексивным компонентом.

Когнитивный компонент предполагает наличие определенных профессионально-педагогических знаний и навыков у родителей. Ценностно-смысловой компонент характеризуется осознанием ценности саморазвития, стремлением родителей быть более эффективными в воспитании своих детей. Поведенческо-деятельностный и поведенческо-коммуникативный компонент обнаруживается в умении родителей выстраивать грамотное взаимодействие с ребенком, подбирать адекватный стиль воспитания и выстраивать гармоничные детско-родительские отношения. И рефлексивный компонент представлен способностью родителей к саморегуляции и самооценке собственной воспитательной деятельности. [51]

Важным аспектом формирования педагогической компетентности является формирование знаний, умений и навыков на основе собственного опыта. Поэтому, формирование педагогической компетентности не может быть основано только лишь на педагогическом просвещении. Важнейшим условием формирования педагогической компетентности является предоставление родителю возможности проживать родительский опыт, рефлексировать его.

Резюмируя все вышеизложенное в данном параграфе, кратко перечислим выявленные нами в теоретических источниках трудности, с которыми семья сталкивается в период подготовки ребенка к школе.

1. Организационные трудности. К ним относятся: выбор учебного заведения, выбор образовательной программы.

2. Определение готовности ребенка к обучению в школе.
3. Готовность родителей к принятию нового социального статуса ребенка.
4. Изменение в структуре ролевых ожиданий родителей.
5. Трудности, связанные с принятием и распределением родительской ответственности.
6. Трудности, связанные с формированием педагогической компетентности родителей.

Именно на решение данных трудностей будет направлена программа психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе.

1.3. Модель психолого-педагогического сопровождения семьи

На сегодняшний день не существует единого подхода к вопросу организации сопровождения. Более того, в нашей стране понятие «сопровождение» является синонимичным понятию «поддержка».

Изначально термин «сопровождение» был введен в психологическую науку Г. Бардиер, Н. Ромазан и Т. Чередниковой. Представленный в сочетании с термином развития, он носил смысл оказания помощи в прохождении всех стадий развития ребенком. Позже тему развивали такие ученые как Э. Александровская, М. Битянова, Т. Дворецкая, Е. Казакова, Е. Козырева, А. Колеченко, В. Семикин, Т. Чиркова и др.

Достаточно краткое и, в то же время, емкое определение дают И.В. Вачков и С.В. Алехина. Объясняя термин «сопровождение» они трактуют его как процесс, ориентированный на динамические показатели включения, системный процесс, имеющий свою технологичность и содержание. [3, с.97]

Ни смотря на разность технологий каждой концепции сопровождения, объединяет их исходная теоретико-методологическая база, которой являются: принцип системности (Б.Ф. Ломов, Б.Г. Ананьев, В.К. Платонов); принцип активности субъекта (А.Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн); принципы гуманизации образования (И.В. Дубровина, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.), концепцию отношений личности В.Н. Мясищева; теорию и практику помогающих отношений К. Роджерса. [...]

Как уже описывалась выше, концепций организации психолого-педагогического сопровождения, на сегодняшний день, несколько. Каждая обладает своей технологичностью, принципами и исходными концептуальными положениями. Нам бы хотелось более подробно ознакомиться с каждой из них.

Исходным положением концепции Е.И. Казаковой стал системно-ориентированный подход. В контексте нашего исследования, ее концепция представляет для нас особую ценность, ведь в ней отражен следующий

принцип «носитель проблем ребенка всегда не только ребенок, но и его родители, педагоги, окружение». [41] Данная концепция дает нам полное право и основания при подготовке к школе сопровождать не только ребенка, но и всю семью в целом.

Также Е.И. Казакова выделяет ряд принципов, лежащих в основе ее концепции сопровождения:

1. Органическое единство диагностики проблемы и потенциала ее решения;
2. Информационного поиска возможных путей решения проблемы;
3. Конструирование плана решения проблемы и помощь в решении первичных проблем;
4. Помощь в формировании информационного поля, где ответственность за действия несет сам субъект развития. [41]

Наглядным примером сближения понятий «сопровождение» и «поддержка» является подход Э.М. Александровской. С точки зрения исследователя, сопровождение – это особый вид помощи ребенку, технология, предназначенная для оказания ему помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем. В ее подходе главенствуют следующие основные положения: анализ ближайшего окружения, диагностика уровня психического развития, использование активных групповых методов, использование индивидуальной работы со всеми субъектами образования. [2]

Несколько другой интересный подход встречается у Л.М. Шипициной. Автор рассматривает сопровождение как метод организации специальных условий, для принятия субъектом развития оптимальных решений в ситуациях жизненного выбора. Сопровождение, согласно данной концепции должно опираться на следующие принципы:

- рекомендательный характер советов сопровождающего;
- приоритет интересов сопровождаемого («на стороне ребенка»);

- непрерывность сопровождения;
- мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения;
- стремление к автономизации. [3]

Также стоит отметить, что субъекты сопровождения, согласно данному подходу, являются не только ребенок, но и вся психолого-педагогическая система.

Особое внимание Л.М. Шиницина уделяет комплексности сопровождения. Таким образом подчеркивая, что сопровождения ребенка в условиях образовательного учреждения – процесс и результат тесного взаимодействия педагогов, психолога, медиков и других необходимых специалистов.

Один из самых распространенных на сегодняшний день подходов представлен М.Р. Битяновой, её «парадигмой сопровождения». Она предложила рассматривать процесс психолого-педагогического сопровождения как организационную модель деятельности психологической службы образования.

Также отличительной особенностью данного подхода является его деятельностная направленность. Как подчеркивает автор, сопровождения является формой организации работы психолога, вышедшей из практики и предназначенной для практики.[8] Исходя из этого главная цель сопровождения – развитие само процессов ребенка, активизация поиска путей решения проблем, связанных с регуляцией взаимоотношений.

Как и в любой представленной концепции, в основе организации сопровождения лежит ряд принципов.

1. Следование за естественным развитием ребенка на данном возрастном и социокультурном этапе развития.
2. Создание условий для самостоятельного творческого освоения детьми системы отношений с миром и самим собой, а также для совершения каждым ребенком личностно значимых жизненных выборов.

3. Принцип вторичности форм сопровождения относительно учебно-воспитательной и социальной среде жизнедеятельности ребенка.

Особое значение в концепции отводится субъекту сопровождения. Конечно, основной субъект сопровождения – ребенок, но и его окружению отводится отдельная роль. Окружение ребенка участвует в процессе сопровождения на правах сотрудничества, с принятием личной ответственности.

Благодаря исследованиям в области организации психолого-педагогического сопровождения были выявлены основные направления его реализации: психологическая диагностика, психологическое просвещение, психологическое консультирование, развивающее направление, психологическая коррекция. [8]

Психологическая диагностика обеспечивает своевременное и полное выявление проблем (или спектра проблем) или актуального состояния развития у субъекта сопровождения. Стоит отметить, что диагностическое направление является фундаментом психолого-педагогического сопровождения.

Психологическое просвещение служит инструментом повышения психологической компетентности. Данное направление сложно переоценить, ведь благодаря просвещению субъекта сопровождения, расширению его знаний о себе, особенностях взаимодействия и прочих отраслях, можно не только оказывать профилактическое воздействие, но и решать множество затруднений.

Психологическое консультирование является более сложным и интегрированным направлением деятельности психолога. Консультирование помогает субъекту сопровождения развивать процессы самопознания, развивать его ценностно-смысловую сферу, преодолевать кризисные ситуации и другие. Конечная цель психологического консультирования – не

только разрешение кризисной ситуации, но и развитие личности, ее способность к самостоятельному преодолению кризисных ситуаций.

Развивающее направление предусматривает развитие познавательной, эмоционально-личностной, ценностно-смысловой, социальной сферы личности, а также процессов самосознания. Важнейшей особенностью данного направления является универсальность. Развивающая работа не ориентирована исключительно на кризисные процессы.

Психологическая коррекция представляет собой активное психолого-педагогическое воздействие на субъектов сопровождения. Основной задачей данного направления является устранение проблем в развитии личности, проблем, связанных с процессами социализации, индивидуализации и других.

В конечном итоге процесс комплексного психолого-педагогического сопровождения направлен на формирование гармонично развитой личности.

Рассмотрев различные подходы к психолого-педагогическому сопровождению в современной практике, мы выделили основные принципы и направления работы педагога-психолога.

Тем не менее, психолого-педагогическое сопровождение семьи будет иметь свои особенности. Главное отличие заключается в особенности субъекта сопровождения. Конечно, различные концепции подразумевают включение членов семьи в процесс сопровождения, тем не менее, основным субъектом остается ребенок.

Вопрос психолого-педагогического сопровождения семьи сегодня имеет достаточно широкую представленность в практико-ориентированных отечественных и зарубежных исследованиях. Однако именно ориентированность на практику изучаемого вопроса устанавливает узкие границы, диктуемые проблемной областью. Так, например, очень часто можно встретить программы сопровождения направленные на решение проблем в семьях, имеющих детей с ОВЗ, замещающих семьях, молодых

семьях. Каждая из программ, в последующем рассмотренных нами, имеет свои особенности, но, в то же время, во всем разнообразии можно подчеркнуть наличие общих черт. Остановимся более подробно на некоторых программах сопровождения.

Как уже подчеркивалось нами, наиболее распространены сегодня программы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ. Данной проблематике посвящены программы, разработанные А.В. Калииной, Н.В. Мазуровой, С.П. Яцык, Л.С. Намазовой-Барановой, Е.А. Мишиной, Л.М. Семеновой и других. Высокая представленность программ, направленных на данную проблематику, объясняется повышенной уязвимостью подобных семей, предрасположенностью к группе риска. Также Е.А. Мишина и Л.М. Семенова приводят современную статистику клиницистов, которые утверждают, что в последнее десятилетие отмечается рост рождения детей с отклонениями в развитии. [56]

А.В. Калинина предложила интегрировать программу семейной абилитации Л.М. Кобриной и лекотеку. Семейная абилитационная работа основывается на трех принципах: принципе комплексного подхода (реализующийся через комплекс психолого-медико-педагогических мероприятий), деятельностном принципе (реализующийся через организацию работы родителей в семье) и принципе этапности абилитационной работы. [40]

Раскрывая последний принцип, Л.М. Кобрина предлагает пять этапов абилитационной работы с семьей.

1. Предварительный этап – установление связи с медицинскими учреждениями, ведущими беременность матери и ребенка в постнатальный период (родильные дома, женские консультации, детские поликлиники).

2. Установление связей с семьями, имеющих ребенка с отклонениями в развитии.

3. Организационный этап – выявление детей с отклонениями на первом году жизни.

4. Изучение особенностей формирования психофизиологических функций детей первого года жизни с отклонениями в развитии.

5. Организация абилитационной работы с семьей, имеющей ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии. [40]

Лекотека, по определению А.М. Казьмина, представляет собой службу психологического сопровождения и специальной педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с выраженными нарушениями и отклонениями в развитии. О.Ю. Пискун выделяет ряд функций, которые реализует современная лекотека:

- психолого-педагогическая поддержка семьи;
- обучение родителей эффективным способам общения с ребёнком, методам его воспитания и развития;
- коррекция родительско-детского взаимодействия;
- психокоррекция и психопрофилактика;
- формирование у ребёнка умений, необходимых для поступления в детский сад;
- создание благоприятных условий для развития самостоятельности ребёнка. [65]

Обобщая функции лекотеки можно определить её главную цель – создание благоприятных условий для развития личности ребенка и психологической поддержки его семьи.

Таким образом, А.В. Калинина выявляет два основных направления работы психолога: психологическая поддержка и консультирование с целью содействия психологического комфорта и нормализации взаимоотношений и формирование информационной компетентности родителей через образовательные программы (лекции, семинары, практикумы). [40]

Реализация данных направлений позволит включить родителей в образовательный процесс, что приведет к более успешной социализации детей с нарушениями развития.

Основным преимуществом представленной программы является её комплексный подход. Благодаря взаимодействию специалистов разных учреждений создается среда психолого-медико-педагогической поддержки, что особо необходимо при сопровождении семей, имеющих ребенка с ОВЗ. Также стоит отметить достаточно раннее включение семьи в процесс сопровождения. Благодаря взаимодействию с женскими консультациями, родильными домами, неонатологам и педиатрами семья может быть включена даже с перинатального периода развития ребенка, что, в дальнейшем, приводит к более высокой эффективности в вопросе социализации ребенка с ОВЗ.

Однако также можно выделить ряд недостатков программы. Во-первых, данную программу нельзя назвать конкретным инструментом работы для педагога-психолога и смежных специалистов, потому что подбор содержания и форм сопровождения опирается на проблемы конкретной семьи. Поэтому предложенную программу можно отнести скорее к модели сопровождения семьи, имеющей ребенка с ОВЗ раннего возраста. Во-вторых, хочется отметить, что основной упор в работе психолога отводится психологическому консультированию, на которое возложено очень много задач. Тем не менее, существуют направления, которые могут быть более эффективны в решении некоторых задач.

Несколько другую программу психолого-педагогического сопровождения представили Е.А. Мишина, Л.М. Семенова. Авторы видят особую необходимость в создании подобной программы в введении инклюзивного образования. Инклюзивное образование не только ставит необходимость разработки программы, но и носит в себе огромный потенциал для её реализации.

Поэтому цель программы – помочь детям с ограниченными возможностями найти свое место в жизни, занять активную жизненную позицию, адаптироваться к обществу.

Программа базируется на двух принципах: системности и взаимодополнения.

Принцип системности обеспечивает единый комплекс сопровождения и детей, и родителей, гармонично встроенный в образовательный процесс. А также провозглашает единство педагогического и психологического сопровождения.

Принцип взаимодополнения, в свою очередь, констатирует не целесообразность дублирования форм работы педагога и психолога и необходимость разделения функционала между специалистами, обеспечивающими процесс психолого-педагогического сопровождения. [65]

Авторы предлагают следующую *систему работы*:

- Мониторинг-скрининг, направленный на сбор информации о семьях, участвующих в программе сопровождения.
- Анкетирование родителей.
- Определение типа семьи, психологического микроклимата, детско-родительских отношений.
- Диагностика (индивидуальная и групповая), направленная на выявление уровня развития детей с отклонениями в развитии, раннее выявление нарушений, также причин возникновения данных нарушений.
- Реализация комплекса реабилитационных мероприятий.
- Консультирование, направленное на оказание помощи семьям в вопросах обучения, воспитания и развития детей, имеющими отклонения в развитии.
- Коррекция представляющая собой изменение развивающей среды семьи ребенка, адаптация ее к возможностям ребенка.

— Профилактика, направленная на обучение родителей методикам оздоровительных и профилактических мероприятий.

— Просвещение родителей, представленное санитарно-гигиенической и психолого-педагогической грамотностью родителей.

— Социализация обучающихся, направленная на раннюю профессиональную ориентацию детей, их подготовку к трудовой деятельности и адаптацию детей с ОВЗ в обществе. [65]

Из указанного выше можно увидеть, что программа психолого-педагогического сопровождения Е.А. Мишиной и Л.М. Семеновой представляет собой действительно комплексную работу, учитывающие все направления деятельности педагога-психолога, что, несомненно, является ее преимуществом. Также хочется отметить, в качестве преимущества, четкое распределение ролей педагогов и психолога в процессе сопровождения. Как указывают авторы, реализация программы приводит к активному включению родителей в образовательный процесс, что тоже необходимо отметить в качестве преимущества программы.

Единственным ощутимым недостатком программы, на наш взгляд, является малая доля участия детей, потому что все основные воздействия психолога направлены именно на родителей и взрослых членов семьи. Конечно, данный аспект обоснован с точки зрения авторов, тем не менее, ребенок с ОВЗ также нуждается в поддержке, в то время как программа влияет на ребенка лишь опосредованно через родителей.

Также хотелось бы рассмотреть программы, посвященные другой проблематике. В качестве них мы рассмотрим программы психолого-педагогического сопровождения замещающих семей. Сопровождение замещающих семей является также актуальной темой отечественных исследований, которую можно встретить в работах Н.А. Хрустальной, Е.А. Горбуновой, Н.А. Палиевой, С.Н. Кашман и других.

Стоит отметить, что реализация психолого-педагогического, социально-педагогического или социально-психологического сопровождения замещающей семьи имеет ряд трудностей, в силу юридических сложностей, кадрового обеспечения, наличия биологической семьи ребенка (в определенных случаях) и т.д., тем не менее, исследователи предпринимают попытки оптимизировать данный процесс и все-таки оказывать максимально возможную помощь таким семьям.

Наглядным примером является программа, разработанная Ж.А. Захаровой. Главной целью программы автор ставит оказание помощи родителям и детям, оказавшимся в совершенно новой ситуации и поддержки в гармонизации отношений между родителями и детьми, а также адаптации детей к новым жизненным условиям.

Как средство достижения данной цели, Ж.А. Захарова предлагает следующую модель сопровождения замещающих семей:

1. Система подбора и подготовки замещающих семей к приему детей. Данный этап можно подразделить на четыре последовательных компонента: информационный, диагностический, обучающий и практический.
2. Подготовка потенциальных родителей. Также включает в себя 5 компонентов: знакомство, распределение по группам обучения, обучение, подготовка необходимых документов для усыновления (удочерения), заключение.
3. Система подготовки ребенка к помещению в замещающую семью, состоящая из компонентов: диагностический (ПМПК), подбор приемных родителей с учетом совместимости ребенка с ними, обучающий, знакомство ребенка с приемными родителями, практический.
4. Процесс сопровождения ребенка в данной семье. Состоит из двух подэтапов: сопровождение ребенка в новой кризисной для него ситуации и преодоление напряжения. [...]

Таким образом, проанализировав основные трудности, возникающие в замещающих семьях на разных этапах ее существования, Ж.А. Захаровой удалось составить программу, понижающую риски, возникающие в замещающих семьях, доказавшую свою эффективность в ходе апробации.

Как можно увидеть данная программа – одна из немногих, которая направлена не только на решение проблем, возникающих в уже сформировавшихся замещающих семьях, но и оказывает помощь в их создании, родителям – кандидатом на роль родителей приемных детей и самим приемным детям. Данный подход является весомым преимуществом, обеспечивающим не только коррекцию трудностей, но и своевременную профилактику. Также важно отметить важную роль межведомственного взаимодействия, отводящуюся программой.

Тем не менее, нельзя не отметить очевидный недостаток программы, а именно возможность использования только в тех случаях, когда отсутствует тайна усыновления и семья берет относительно взрослого ребенка. Конечно, это не снижает эффективности программы в оговоренных автором случаях, но использовать ее в других условиях не представляется возможным.

Более широкая проблематика представлена в программе Е.В. Слизковой, М.С. Харитоновой «Мы вместе – мы рядом». В основе разработки лежат концептуальные положения программ (разработанных этими же авторами) по развитию младших школьников посредством сказкотерапии, профилактики и коррекции адаптации первоклассников, формированию адекватной самооценки младшего школьника через семейное воспитание.

Также в основе лежит ряд принципов: 1) учета индивидуальных особенностей семьи учащихся, 2) учет интересов и потребностей младших школьников, 3) принцип системного подхода в организации деятельности семьи, 4) создание условий для усвоения знаний, методов и приемов родителями в условиях образовательной организации.

Программа рассчитана на учебный год, включает в себя 32 занятия. Тематическое планирование включает в себя занятия по 45 минут, отличающихся формой, методами и содержанием.

Ожидаемые результаты освоения программы:

1. Понимание родителями целей и задач семейного воспитания.
2. Осознание родителями социальной ответственности.
3. Положительное отношение родителей к сотрудничеству с педагогическим коллективом.
4. Единство и согласованность образовательного учреждения и семьи в воспитании детей.
5. Систематическое повышение уровня педагогических знаний родителей, умение применять их в практике семейного воспитания. [78]

Среди преимуществ программы следует особо отметить её универсальность. Программа действительно подходит для решения множества проблем, возникающих в семьях, воспитывающих ребенка младшего школьного возраста. Также хочется отметить системный подход, который невероятно важен при работе с любой семьей. Разнообразие форм и методов работы с субъектами сопровождения. А также доступность программы, низкую затрату кадровых и материальных ресурсов.

Однако при детальном рассмотрении программы мы заметили ряд противоречий и недостатков программы. Во-первых, ожидаемые результаты программы и основное воздействие психолога оказывается только на родителей. На наш взгляд это является самым серьезным противоречием одному из главных принципов программы сопровождения – принципу системности. Во-вторых, отсутствие межведомственного взаимодействия в программе комплексного сопровождения младшего школьника. Данный недостаток, на наш взгляд, необходимо подчеркнуть, потому как ряд проблем, возникающих у младших школьников, не может быть решен по средствам лишь работы педагога-психолога.

Проанализировав уже имеющиеся программы психолого-педагогического сопровождения семьи, направленных на решение разного спектра проблем, мы выявили ряд преимуществ, которые будут учтены нами при разработке нашей программы, а также ряд недостатков, которые также постараемся преодолеть в ходе разработки.

Каждая из программ, приведенных нами выше, безусловно, имеет свои преимущества и неточности, которые обусловлены проблемой, на решение которой они направлены. Также стоит подчеркнуть, что каждая из них доказала свою результативность в ходе апробации. Тем не менее, можно выявить и ряд общих плюсов и минусов оцененных программ.

К общим *преимуществам* программ психолого-педагогического сопровождения семьи относятся:

- 1) Учет индивидуальных особенностей семьи в процессе сопровождения.
- 2) Стремление к реализации комплексного подхода к сопровождению. Включение в процесс сопровождения необходимым специалистов.
- 3) Стремление к реализации системного подхода, учет особенностей семьи как системы.

К общим *недостаткам* относятся:

- 1) Неточная реализация системного подхода. Перевес в сторону одного из субъектов образования.
- 2) Узкая направленность программ.
- 3) Отсутствие общей теоретико-методологической базы процесса психолого-педагогического сопровождения семьи.

Учитывая все описанные нами выше особенности, нам бы хотелось более детально рассмотреть вопрос психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе, выявить характерные особенности, принципы, эффективные формы и методы работы.

Рассмотрев все вышеописанные программы психолого-педагогического сопровождения, мы пришли к выводу, что все они так или иначе направлены на решение и профилактику конкретных проблем, почти не имеющих отношения к сопровождению семьи на протяжении конкретного жизненного цикла.

Под жизненным циклом понимается история жизни семьи, ее протяженность во времени, собственная динамика; жизнь семьи, отражающая повторяемость, регулярность семейных событий. [43] Принято выделять восемь стадий жизненного цикла семьи:

- 1) Формирующаяся семья (0–5 лет), детей нет.
- 2) Деторождающая семья, возраст старшего ребенка до 3-х лет.
- 3) Семья с детьми-дошкольниками, старшему ребенку 3–6 лет.
- 4) Семья с детьми-школьниками, старшему ребенку 6-13 лет.
- 5) Семья с детьми-подростками, старшему ребенку 13–21 год.
- 6) Семья, «отправляющая» детей в жизнь.
- 7) Супруги зрелого возраста.
- 8) Стареющая семья.

Семья, воспитывающего ребенка дошкольного возраста, находится на третьей стадии, семьи, представляющие интерес для нашего исследования, готовятся к переходу на четвертую стадию.

Учет прохождения семьей различных жизненных циклов представляет для нас особую важность в связи с тем, что семья внешне может не демонстрировать признаков психологического неблагополучия, тем не менее, переход от одной стадии к другой всегда сопряжен с кризисом, который невозможно игнорировать. Поэтому мы считаем целесообразным оказывать психолого-педагогическое сопровождение всем семьям, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста. Данный признак станет основным при формировании выборки исследования.

Особое внимание хотелось бы уделить особенностям субъекта сопровождения в контексте нашего исследования.

Как мы описали в первом параграфе, семья – групповой субъект. Следовательно, сопровождение семьи должно происходить равно направленно на всех членов семьи.

Нам необходимо не просто параллельно сопровождать детей и родителей, необходимо разработать программу сопровождения, в которой будут учтены особенности семьи как системы. Воздействия, оказываемые на детей и родителей, должны быть интегрированы и представлять собой неразрывное единство средств по достижению общей цели.

Также психолого-педагогическое сопровождение семьи в период подготовки ребенка к школе будет иметь свои содержательные особенности. Сопровождая семью, необходимо учитывать и, в дальнейшем, использовать формы, методы и технологии, эффективные именно для данного субъекта.

Сразу же хочется подчеркнуть, что, ни смотря на то, что семья является собой группу, в контексте нашего исследования семья будет считаться единицей сопровождения. Таким образом, семья будет являться отдельным участником программы сопровождения. Безусловно, на некоторых этапах работы является целесообразным подразделение детско-родительских групп на детские и родительские. Тем не менее, процессы, происходящие внутри детских и родительских групп направлены на благополучие детско-родительской группы.

Выделяют три формы сопровождения: индивидуальное, групповое и коллективное. Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что выбор лишь одной формы сопровождения не является эффективным. Мы считаем, что такие направления как психологическая диагностика, психологическое консультирование окажутся наиболее эффективными при индивидуальной форме работы. Развивающее

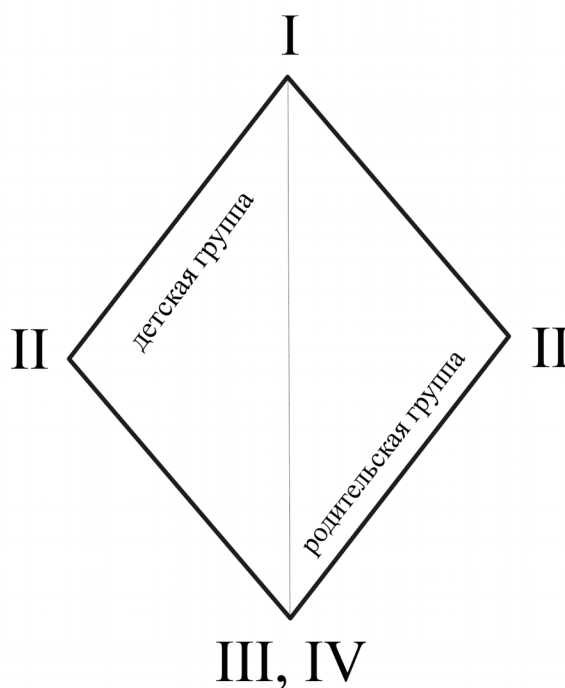
направление и коррекционное при групповой. Просветительская работа может проводиться в коллективной форме.

М.П. Билецкая, занимаясь вопросами психосоматических расстройств у детей, пришла к необходимости включения родителей в процесс психотерапии. Автор приходит к выводу, что вмешательство психотерапевта в семейную систему, он, тем самым, нарушает внутрисистемное равновесие. Поэтому любое вмешательство в семью должно продолжаться работой с детской и родительской подсистемой отдельно. [7]

Данный вид работы с семьей автор назвал «ромбовидная» векторная. Наглядно этапность работы по данной системе представлена на схеме 2.

Схема 2.

«Ромбовидная» векторная система работы с семьей



Предлагаем рассмотреть «ромбовидную» векторную модель в контексте психолого-педагогического сопровождения. На *первом этапе* семья выступает как система, все воздействия психолога оказываются на детско-родительскую группу. В рамках этого этапа происходит психологическая

диагностика семьи и включение семьи в совместную деятельность. Результатом данного этапа стать актуализация мотива совместной деятельности, осознание необходимости активного участия в программе сопровождения.

На *втором этапе* семейная система подразделяется на две подсистемы: детскую и родительскую. Коррекционно-развивающее и просветительское направление реализуется параллельно в группах. Как упоминалось ранее, процессы в каждой подгруппе согласованы и направлены на достижение общей цели. Результатом прохождения данного этапа является устранение трудностей внутри каждой подсистемы, осмысление переноса полученного опыта на семейную систему, подготовка к совместной деятельности на новом уровне.

На *третьем этапе* семейные подсистемы вновь объединяются в первоначальную систему. В рамках данного этапа, по-прежнему, реализуется коррекционно-развивающее и просветительское направления. Однако, отличительной особенностью данного этапа будет являться реконструкция внутрисемейных отношений, опирающаяся на полученный опыт во втором этапе. Результатом прохождения данного этапа будет являться готовность к самостоятельной деятельности по нивелированию перспективных трудностей.

Четвертый этап традиционно можно назвать заключительным. На нем происходит заключительная диагностика отделения семьи от психолога. Выход из программы сопровождения возможен при условии развитых внутрисемейных ресурсов по преодолению трудностей.

Проанализировав «ромбовидную» векторную систему можно сделать вывод о ее эффективности. Благодаря поэтапному разведению и сведению внутрисемейных систем можно добиться более высоких результатов по развитию компонентов готовности семьи к обучению в школе.

Еще одним важным вопросом организации психолого-педагогического сопровождения является подбор технологий и методов работы с субъектом сопровождения. Исходя из ромбовидной модели, принятой за основу психолого-педагогического сопровождения, в процессе сопровождения поэтапно будут участвовать три субъекта: семья (детско-родительская группа), родительская группа и детская группа. Поэтому для разных этапов сопровождения необходимо подбирать соответствующие техники.

Первый субъект, подлежащий рассмотрению – *детская группа*. Исследованию эффективных методов работы с детьми дошкольного возраста посвящены исследования Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.С. Спиваковской, А.И. Захаровой и других. Авторы приходят к единогласному мнению, что эффективные методы работы с детьми должны быть опосредованы ведущим видом деятельности. Поэтому наиболее эффективным методом работы с дошкольниками будут игровые техники. [27] Именно в игре ребенок дошкольного развивает психические качества, подготавливающие его в дальнейшей учебной деятельности.

Рассматривая методы работы со следующим субъектом сопровождения – *родительской группой*, мы пришли к выводу, что сегодня существует множество исследований, посвященных изучению данных вопросов, простирающихся еще со времен зарождения классического психоанализа.

Идея создания родительских групп принадлежит А. Адлеру. В основе его побуждений к созданию таких групп лежало стремление объединить единомышленников (родителей, педагогов и т.д.), с целью помощи родителям в усвоении подходящих способов взаимодействия с детьми, основывающихся на принципах равенства и сотрудничества. [16] Идею А. Адлера поддержал Р.Дрейкус, организовав центры психологического консультирования родителей. В конечном итоге, родительские группы доказали свою эффективность, подтвердив предположение о том, что изменение поведения ребенка возможно через модификацию родительского поведения.

Огромный вклад в развитие родительских групп внес Т. Гордон. Разработанная им программа «Тренингородительской эффективности» была ориентирована на развитие нового уровня понимания родителями своих детей, строить более эффективное взаимодействие и т.п. Примечательно, что программа Т. Гордона была адаптирована Ю.Б. Гипенрейтер под особенности российского воспитания и успешно используется по сегодняшний день.

Н.Н. Васягина проанализировала все множество подходов работы с родителями в психолого-педагогическом сопровождении семьи и отмечает, что процесс обучения родителей имеет наибольшую эффективность, но только в том случае, когда «он выступает как основа самоизменения в целях последующей самореализации в социально значимой воспитательной деятельности» [15]

И последний субъект сопровождения – семья или детско-родительские группы. При подборе методов работы с данным субъектом необходимо учитывать, что он состоит из ребенка дошкольного возраста и взрослых. Следовательно подобранные методы должны быть доступны им всем. Превосходным инструментом по-прежнему остается игра. Единственное отличие игры в детско-родительских группах – это особенности ее разворачивания. Если для детей наибольшую важность имеет непосредственно процесс игры, взаимодействие со взрослым, то для взрослого – игра выступает как опыт межличностного взаимодействия с ребенком, базис для последующей рефлексии собственной воспитательной деятельности.

Также стоит подчеркнуть, что сегодня все больше и больше внимания уделяется семейной арт-терапии. А.И. Копытин отмечает, что арт-терапия дает членам семьи новый инструмент взаимодействия – визуально-пластические средства. [47] Данные средства выступают как бы связующим звеном между родителями и детьми и способны устранять барьер недопонимания между членами семьи.

Резюмируя все вышеизложенное, мы приходим к выводу, что, на сегодняшний день, не существует единого подхода к модели психолого-педагогического сопровождения семьи. Тем не менее, наиболее удачной, с нашей точки зрения будет являться модель, перенесенная из семейной психотерапии, «векторная» ромбовидная. Субъект семейного сопровождения «пластичен» и трансформируется в зависимости от этапа реализации программы сопровождения. Наиболее успешными будут являться игровые методы с детьми, метод обучения родителей, игровые тренинговые технологии для детско-родительских групп с элементами арт-терапии.

Вывод по теоретической части

В связи с модернизацией системы образования в России, семья получила новый статус – субъект образовательного процесса. Тем не менее, как указывают многие исследователи, сегодня не сформировано концептуально-теоретического обоснования данной позиции семьи. Осуществив анализ современных исследований в этой области, ознакомившись с различными, даже противоречащими друг-другу концепциями субъектной позиции семьи в образовании, мы смогли содержательно раскрыть данный вопрос. Так, по нашему мнению, семья как субъект образования может быть охарактеризована следующим образом: *активный участник образовательного процесса, представленный детско-родительской общностью, объединенной ценностью образования ребенка, способный ставить образовательные цели, корректировать их, оценивать эффективность собственной деятельности, проявлять инициативу и принимать ответственность за собственное участие в образовательном процессе.* Субъектная позиция предъявляет родителям систему требований, связанных с формированием ее новой позиции. Индикаторами субъектной позиции семьи в образовании можно считать следующие:

1. Ценностное отношение к образованию ребенка.
2. Принятие ответственности за результаты образовательного и воспитательного процессов.
3. Активность во взаимодействии семьи с образовательным учреждением, проявление инициативы.
4. Умение четко ставить цели относительно образовательного процесса, проявлять рефлекссию, оценивать успешность их достижения и корректировать их

Сформированная субъектная позиция семьи является тем важнейшим образованием, которое обуславливает успешную интеграцию и адаптацию семьи в начальное общеобразовательное учреждение. Ее формирование

является сложным многоступенчатым процессом, требующим помощи специалистов дошкольного образовательного учреждения.

Помимо этого, в период подготовки ребенка к школе семья сталкивается с рядом нормативных трудностей, способных оказать негативное влияние на формирование готовности семьи к обучению ребенка в школе.

Под трудностями, возникающими в семье в период подготовки ребенка к школе, мы понимаем ряд затруднений, становящихся существенным препятствием на пути адаптации семьи к новым условиям, детерминированными переходом ребенка на новую ступень образования.

К ним относятся:

- организационные трудности, трудности, связанные с психолого-педагогической готовностью ребенка к обучению в школе,
- трудности, связанные с готовностью родителей к принятию нового социального статуса ребенка, изменением ролевых ожиданий у родителей,
- трудности, связанные с принятием и распределением родительской ответственности за обучение и воспитание ребенка,
- трудности, связанные с формированием педагогической компетентности родителей.

Оказание семье помощи в разрешении и профилактике данных трудностей и является центральной задачей психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе.

Также мы обнаружили, что психолого-педагогическое сопровождение семьи сегодня не имеет четкой теоретико-методологической базы и основывается на общих принципах психолого-педагогического сопровождения. Имеющиеся на сегодняшний день программы психолого-педагогического сопровождения семьи не имеют общей модели, она подстраивается под цели, выдвинутые конкретной проблемной ситуацией.

Особое внимание стоит уделить и тому, что подавляющее большинство программ психолого-педагогического сопровождения семьи направлены на те субъекты, которые демонстрируют (или принадлежат группе риска) психологическое неблагополучие. Тем не менее, семья, по ходу своей жизнедеятельности, проходит ряд стадий жизненного цикла, переход от одной к другой которых всегда сопряжен с кризисными ситуациями (что является нормальной ситуацией). Таким образом, семья может открыто не демонстрировать переживание трудностей, но сам переход на новую стадию в последующем может стать запускающим их механизмом.

Поэтому, при организации психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе, необходимо формировать группы не по принципу наличия ярко выраженных проблем в семье, а по принципу прохождения семьей стадий жизненного цикла, на которые указывает нам возраст и социальный статус ребенка.

Вопрос с выбором модели сопровождения также неоднозначен. Проанализировав имеющиеся модели сопровождения семьи, мы пришли к выводу, что наиболее эффективной является модель «ромбовидного» векторного сопровождения семьи, имеющая истоки в семейной психотерапии и состоящая из четырех этапов. Этап работы с детско-родительской группой, этап работы с детской и родительской группой параллельно, этап работы с детско-родительской группой, этап выхода детско-родительской группы из программы сопровождения. Данная модель позволяет добиться более высоких результатов в работе с каждой семейной подсистемой, не игнорируя, в то же время, факт существования семьи как системы в целом.

Подбор методов психолого-педагогического сопровождения должен осуществляться соответственно с подсистемой, на которую направлено воздействие. Для детской подсистемы могут быть использованы игровые техники, для родительской – обучение, а для детско-родительской – тренинги с использованием игровых техник и техник семейной арт-терапии.

Анализ теоретических источников и сделанные выводы легли в основу разработки программы психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе.

Глава 2. Эмпирическое исследование готовности семьи к образованию ребенка в школе

2.1 Методики и организация исследования

Цель исследования: изучение особенностей семьи в период подготовки ребенка к школе с целью выявления трудностей, с которыми сталкивается семья в данный период как основа разработки программы психолого-педагогического сопровождения.

Исследование проводилось в три этапа:

В ходе теоретического анализа нами были выявлены следующие трудности, возникающие в семье в период подготовки ребенка к школе: организационные трудности; трудности, связанные с психолого-педагогической готовностью ребенка к обучению в школе; готовностью родителей к принятию нового социального статуса ребенка, изменением ролевых ожиданий у родителей; трудности, связанные с принятием и распределением родительской ответственности за обучение и воспитание ребенка; трудности, связанные с формированием педагогической компетентности родителей.

Для выявления особенностей семьи мы подобрали ряд психодиагностических методик, подробно описанных далее.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МАДОУ д/с № 6 «Золотая рыбка» г. Верхняя Пышма. В исследовании приняли участие 28 семей, среди них 25 полных, 3 неполные. По количеству детей: 12 семей с одним ребенком, 16 семей с двумя детьми и более. По порядку рождения ребенка, принимающего участие в исследовании: в 13 семьях ребенок первый, 12 семьях ребенок второй, в 3 – третий.

Основным критерием подбора испытуемых явилось завершение пребывания ребенка семьи в старшей группе детского сада с последующим переходом в подготовительную группу.

Все испытуемые приняли участие в исследовании добровольно.

Так как в исследовании принимали участие и дети, и родители, методики проводились параллельно. Также, с целью оптимизации процесса исследования, часть методик родители выполняли удаленно. К таким методикам относятся анкеты, тесты. Все опросники родители выполняли очно, в присутствии педагога-психолога.

В ходе исследования были использованы следующие методики:

- Анкета осведомленности родителей о выборе учебного заведения (авторская разработка);
- Тест-анкета «Готов ли Ваш ребенок к школе?»;
- Опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкис (вариант для родителей детей в возрасте 3-10 лет);
- Проективная методика «Три дерева» (рисуночный тест, для детей), адаптация Я.Л. Обухова.
- Методика «Незаконченные предложения» для родителей на тему «Мой ребенок в начальной школе. Взгляд в будущее»;
- Опросник «Рольевые ожидания и притязания в браке» (РОП) А.Н. Волковой;
- Тест для родителей на выявление уровня педагогической компетентности родителей (авторская разработка).

Целесообразность использования указанных методик обоснована выявленными нами на уровне теоретического анализа трудностями, возникающими в семье в период подготовки ребенка к школе.

Анкета осведомленности родителей о выборе учебного заведения

Цель анкеты – выявление доминирующих факторов выбора учебного заведения родителями для ребенка.

При разработке данной анкеты мы опирались на исследование А.И. Ивановой, К.Н. Скобелина и В.С. Собкина, в котором выявлены основные

факторы выбора родителями учебного заведения для ребенка. К ним относятся: территориальная расположенность, углубленное изучение предметов, профессионализм будущих педагогов, хорошая материально-техническая база, возможность поступления после окончания школы в вуз.

Анкета содержит в себе 10 вопросов, позволяющих оценить выраженность каждого фактора. С содержанием анкеты можно ознакомиться в приложении 1.

Тест-анкета «Готов ли Ваш ребенок к школе?»

Цель методики – выявление субъективного представления родителей о готовности ребенка к школе.

Тест-анкета состоит из 10 вопросов, основанных на концепции психолого-педагогической готовности ребенка к школе. Методика помогает выявить сформированность каждого компонента готовности по мнению родителей, что приобретает особую ценность в контексте изучения трудности, связанной с определением оптимального возраста для переходы из дошкольного в начальное общеобразовательное учреждение.

При подсчете результатов, методика дает возможность сразу получить результат и распределить детей на три группы: не готово к школе, условно готов, готов к школе. Полученный результат родители могут сравнить не только с объективными данными по результатам комплексной оценки готовности к обучению в школе ребенка, но и сопоставить свои субъективные представления по данному вопросу. Бланк теста представлен в приложении 2.

Опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ)

Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкис

Цель методики – выявление особенностей воспитания ребенка в семье.

В основу разработки данного опросника легли весьма ценные для нас положения о том, что конкретно влияет на процесс воспитания ребенка. Э.Г. Эйдемиллер доказал, что на воспитание влияет не только стиль обращения к ребенку, но и характер взаимоотношений всех членов семьи.

Среди характерных особенностей, определенных автором выделяются: уровень протекции – мера занятости родителей воспитанием, оценка того, сколько сил, времени, внимания уделяют родители ребенку; полнота удовлетворения потребностей (материально-бытовых и духовных); степень предъявления требований – количество и качество обязанностей ребенка; степень запретов – мера самостоятельности ребенка, возможность самому выбирать способ поведения; строгость санкций – приверженность родителей к наказаниям как к приему воспитания; устойчивость стиля воспитания – выраженность колебаний, резкости смены приемов воспитания. [100] Все эти особенности объединены в 11 шкал.

Таким образом, результаты, полученные по данному опроснику, помогут увидеть нам более широкую картину взаимоотношений в семье, а также выявить те трудности в детско-родительских отношениях, имеющих отражение в процессах, связанных с подготовкой ребенка к школе.

Также особое значение для нас имеет и тот факт, что данная методика дифференцирована на опросники для родителей, воспитывающих детей разного возраста. Ведь на разных этапах развития ребенка характер детско-родительских отношений, стиль воспитания и взаимодействие членов семьи претерпевают изменения.

Опросник содержит 130 вопросов, бланк опросника представлен в приложении 3.

Проективная методика «Три дерева» адаптация Я.Л. Обухова

Цель методики – выявление особенностей семейных отношений и эмоционального микроклимата в семье.

Проективные методы исследования хорошо зарекомендовали себя при работе с детьми дошкольного возраста. Основной причиной подобного явления является возможность передачи чувств и представлений ребенка в символической форме и обращением к его бессознательным переживаниям.

Согласно инструкции, ребенку необходимо изобразить на одном листе бумаги три дерева. Стоит отметить, что прямой инструкции идентифицировать деревья с членами семьи не надо. [59]

Помимо интересующего нас эмоционального микроклимата семьи, данный тест позволяет выявить также субъективное представление ребенком структуры семьи (значимые и вытесняемые члены семьи), границы ребенка в семье, отношение ребенка к самому себе через призму семейных отношений, характер взаимодействия ребенка с каждым членом семьи и чувства, испытываемые к ним, зависимости и депрессивные чувства, подавленные эмоциональными отношениями в семье и много другое.

Существует три типа интерпретации данной методики: по типологии рисунка, по психологии деталей и комплексная интерпретация, предложенная Рене Стора.

Данная интерпретация помогает выявить: особенности семейных взаимоотношений (детско-родительские отношения, отношения ребенка с сиблингами), аффективные реакции (радость, гнев, печаль, страх и т.д.), интересы ребенка, роль в окружении (зависимость, оппозиция и др.), социальные отношения, форму деятельности и общий уровень развития ребенка.

Методика «Незаконченные предложения» для родителей

Цель методики – определение субъективного отношения родителей к будущему обучению ребенка в школе.

А.А. Шведовская, занимаясь изучением возможностей применения методики «Родительское сочинение», приходит к выводу, что, при проведении данной методики, родители испытывают ряд значительных трудностей. В числе этих трудностей сложность написания текста, большие временные затраты, стремление родителя к уединению в процессе написания сочинения и другие. В связи с этим, исследователь находит способ оптимизации процесса реализации методики и видит его в модификации методики

«Родительское сочинение» в метод незаконченных предложений с использованием необходимой тематики.

Разделяя позицию автора, мы приняли решение таким образом исследовать субъективное отношение родителей к ситуации обучения ребенка в школе. В основу разработки предложений легли четыре шкалы «Отношение родителя к ребенку, приобретающему новый социальный статус», «Отношение родителя к собственному участию в процессе образования», «Отношение родителя к образовательному учреждению» и «Возможные опасения родителя относительно обучения ребенка в школе».

Каждая шкала содержит в себе по 5 незаконченных предложений. Таким образом, методика представляет собой бланк из 20 предложений, требующих завершения. Бланк методики представлен в приложении 4.

Опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» А.Н. Волковой

Данная методика несет в себе две цели: выявление значимости в семейной жизни сексуальных отношений, личной общности мужа и жены, родительских обязанностей, профессиональных интересов каждого из супругов, хозяйственно-бытового обслуживания, моральной и эмоциональной поддержки, внешней привлекательности партнера.

И уточнение представлений супругов о желаемом распределении ролей между мужем и женой при реализации семейных функций.

Каждая из целей составляет свою шкалу: шкалу семейных ценностей и шкалу ролевых ожиданий и притязаний соответственно.

Использование данной методики поможет нам понять особенности ролевых ожиданий и притязаний родителей детей, находящихся на пороге поступления в начальную школу, а также выявить рассогласованность данных представлений у родителей.[66]

Также стоит отметить, что особую ценность для нас, несомненно, представляет «Родительно-воспитательская шкала». Родительно – воспитательская шкала позволяет судить об отношении супругов к своим

родительским обязанностям, а также об ожиданиях каждого относительного участия в воспитании ребенка.

Опросник содержит по 36 вопросов. Есть два варианта опросника – мужской и женский, для отца и матери соответственно. Бланки методики представлены в приложении 5 и 6.

Тест на выявление уровня педагогической компетентности родителей

На сегодняшний день не существует универсальных опросников, позволяющих замерить уровень педагогической компетентности родителей. Поэтому, опираясь на концепции педагогической компетентности родителей М.С. Волошиной, Д.С. Нестерова, О.С. Орлова, мы разработали тест, позволяющий замерить когнитивный и поведенческий компоненты.

Разработанная нами методика, состоит из двух субтестов. Тест с закрытыми вопросами, предназначенный оценить когнитивный компонент педагогической компетентности родителей и три задания кейсового типа, позволяющие оценить поведенческий компонент.

Тестовая часть содержит в себе следующие шкалы: «Знание о возрастных особенностях детей дошкольного и младшего школьного возраста», «Знание об индивидуальных особенностях своего ребенка», «Знания об особенностях семейного воспитания», «Знание источников педагогической информации».

Субтест, содержащий кейсовые задания, оценивается экспертами по следующим критериям: учет возрастных особенностей ребенка, умение создавать предметно-развивающую среду для ребенка, признание самостоятельности ребенка и его достижений, создание благоприятного микроклимата в семье.

С содержанием теста можно ознакомиться в приложении 7.

Подводя итог, хочется отметить, что каждая из приведенных методик будет исследовать не только один из выделенных нами компонентов.

Выбранная методика и соответствие ее изучаемым трудностям представлено в Таблице 1.

Для обработки эмпирических данных были использованы следующие методы математической статистики:

- Первичная обработка статистических данных;
- Факторный анализ.

Первичная обработка статистических данных проводилась с помощью программы MS Office Excel.

Анализ данных проводился в статистической системе Statistica 6.0

Таблица 1.

Соответствие методик исследования выделенным трудностям семьи в период подготовки ребенка к школе

| Компонент/Название методики | 1* | 2* | 3* | 4* | 5* |
|---|----|----|----|----|----|
| Анкета осведомленности родителей о выборе учебного заведения (авторская разработка); | + | - | - | - | - |
| Тест-анкета «Готов ли Ваш ребенок к школе?»; | - | + | - | - | + |
| Опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкис (вариант для родителей детей в возрасте 3-10 лет); | - | - | + | + | + |
| Проективная методика «Три дерева» (рисуночный тест, для детей), адаптация Я.Л. Обухова. | - | - | + | - | + |
| Методика «Незаконченные предложения» для родителей на тему «Мой ребенок в начальной школе. Взгляд в будущее»; | + | - | + | - | + |
| Опросник «Рольевые ожидания и | - | - | + | + | - |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| притязания в браке» (РОП) А.Н. Волковой; | | | | | |
| Тест для родителей на выявление уровня педагогической компетентности родителей (авторская разработка). | + | + | - | - | + |

*1 - организационные трудности; 2 - трудности, связанные с психолого-педагогической готовностью ребенка к обучению в школе; 3 - готовность родителей к принятию нового социального статуса ребенка, изменением ролевых ожиданий у родителей; 4 - трудности, связанные с принятием и распределением родительской ответственности за обучение и воспитание ребенка; 5 - трудности, связанные с формированием педагогической компетентности родителей.

2.2. Описание результатов эмпирического исследования трудностей семьи в период подготовки ребенка к школе

Эмпирическое исследование было проведено в два этапа. На первом этапе, с помощью первичной статистической обработки полученных данных, нам удалось выявить особенности семьи в период подготовки ребенка к школе. На втором этапе, с помощью факторного анализа, мы выявили уже трудности семьи в период подготовки ребенка к школе.

Анкета осведомленности родителей о выборе учебного заведения

Результаты, полученные в ходе подсчета баллов по данной анкете, позволили нам распределить факторы выбора учебного заведения родителями в порядке значимости. Средние значения по шкалам приведены в таблице 1.

Таблица 1.

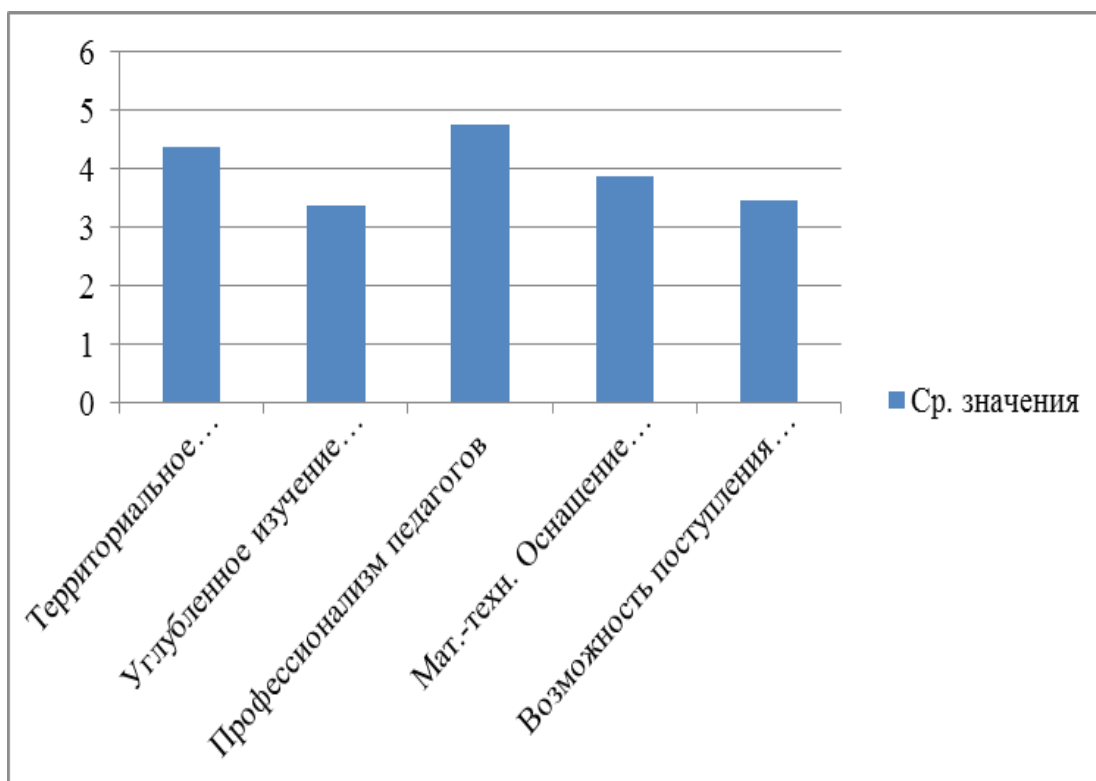
Средние значения по шкалам Анкеты осведомленности родителей о выборе учебного заведения

| Название шкалы | Территориальное расположение школы | Углубленное изучение предметов | Профессионализм будущих педагогов | Мат.-тех. база школы | Возможность поступления в ВУЗ |
|------------------|------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|----------------------|-------------------------------|
| Среднее значение | 4,38 | 3,38 | 4,77 | 3,88 | 3,46 |

Таким образом, мы можем расположить факторы выбора учебного заведения в порядке значимости следующим образом: «Профессионализм будущих педагогов», «Территориальное расположение», «Материально-техническое обеспечение школы», «Возможность поступления после школы в ВУЗ», «Углубленное изучение предметов».

Наглядно распределение средних значений по шкалам «Анкеты осведомленности родителей о выборе учебного заведения» представлено на рисунке 1.

**Средние значения по шкалам «Анкеты осведомленности родителей
о выборе учебного заведения»**



Как можно увидеть, большинство доминирующих факторов условно можно назвать «внешними», что подтверждает приведенные нами данные теоретического анализа. Однако, также стоит уделить внимание и тому, что для респондентов нашей выборки наибольшее значение имеет «Профессионализм педагогов».

Тест-анкета «Готов ли Ваш ребенок к школе?»

Использование данной методики помогло нам выявить субъективное представление родителей о готовности их детей к обучению в школе. Методика позволяет дифференцировать выборку на три группы: родители, считающие уровень готовности ребенка высоким, средним уровнем и низким соответственно. Результаты в данной выборке распределились следующим образом (Таблица 2).

Таблица 2.

Распределение респондентов по уровню предписываемой ребенку
готовности к школе

| Уровень готовности | Высокий | Средний | Низкий |
|---------------------|---------|---------|--------|
| Кол-во респондентов | 21 | 4 | 3 |

Однако, проанализировав результаты профессиональной диагностики готовности детей респондентов к обучению в школе, предоставленными нам педагогом-психологом учреждения, являвшегося базой эмпирического исследования, и сопоставив их субъективной оценкой родителей, мы увидели следующую картину.

Большая часть выборки, а именно 64% (18 из 28 респондентов), продемонстрировали расхождение с результатами профессиональной диагностики в сторону завышения уровня готовности ребенка. Завышенная и заниженная оценки являются проявлением неадекватной оценки возможностей своего ребенка. Также стоит отметить, что тенденция к идеализированию своего ребенка не является характерной особенностью лишь выборки проводимого исследования. И.Е. Валитова получила похожие результаты, исследуя особенности оценки педагогами и родителями уровня развития детей. [14] Поэтому данную тенденцию мы можем считать свойственной всей генеральной совокупности.

Опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений»

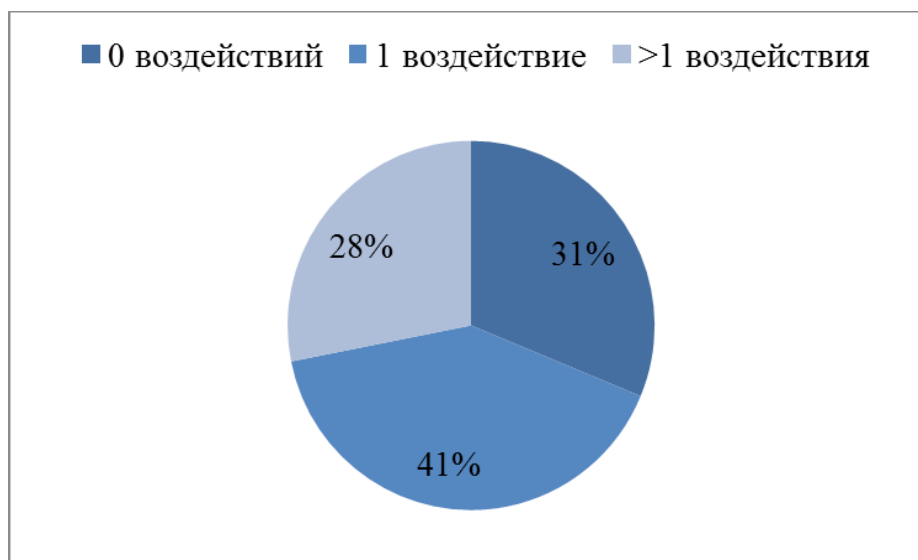
*Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкис (вариант для родителей детей в возрасте
3-10 лет)*

На этапе первичной статистической обработки полученных результатов по методике «Анализ семейных взаимоотношений» нам было необходимо не только выявить количество семей, имеющих значительное и незначительное количество проявлений некорректных влияний членов семьи на воспитательный процесс, но и выделить те типы нежелательного поведения, которые встречаются чаще всего.

Рассматривая выборку с точки зрения возможности дифференциации по количеству имеющихся негативных влияний на процесс воспитания, мы получили следующие данные, наглядно представленные на рис. 3.

Рис. 3

Распределение выборки по количеству негативных влияний на процесс воспитания



Также для разработки программы психолого-педагогического сопровождения нам было необходимо оценить представленность качественно разных типов некорректного воздействия на процесс воспитания внутри семьи. Результаты проведенного анализа представлены в Таблице 3.

Таблица 3.

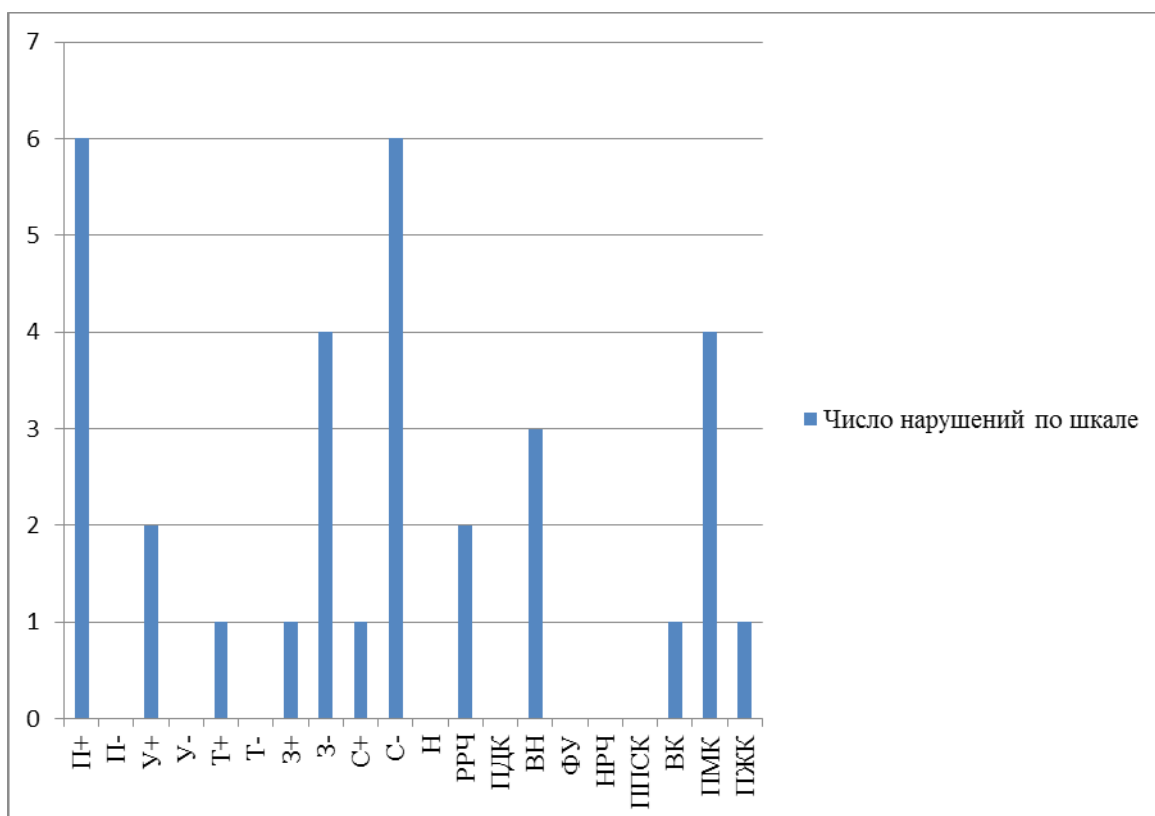
Представленность разных типов негативного воздействия на процесс воспитания в выборке

| Шкала | П+ | П- | У+ | У- | Т+ | Т- | З+ | З- | С+ | С- |
|--------|----|-----|-----|----|----|-----|------|----|-----|-----|
| Кол-во | 6 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 4 | 1 | 6 |
| Шкала | Н | РРЧ | ПДК | ВН | ФУ | НРЧ | ППСК | ВК | ПМК | ПЖК |
| Кол-во | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 | 1 |

Наглядно полученные результаты представлены в виде диаграммы на рис. 4.

Рис. 4

Представленность разных типов негативного воздействия на процесс воспитания в выборке



Как можно увидеть на графике, в данной выборке наиболее представлены следующие типы негативного воздействия: гиперпротекция (П+), отсутствие запретов (З-), минимальность санкций (С-), предпочтение мужских качеств (ПМК) и воспитательная неуверенность родителей (ВН).

Гиперпротекция может выражаться в том, что родители уделяет большое количество времени, сил и внимание своему ребенку. Обычно, при наличии такого типа воздействия, родители испытывают большое беспокойство относительно своего участия в воспитании ребенка, вопросы его воспитания занимают центральное место в жизни родителей.

Низкий уровень запретов проявляется в трансляции ребенку вседозволенности. Данный тип воздействия имеет большое количество негативных воздействий с отсутствием в последующем у ребенка сформированных эталонов поведения. Также данный тип воздействия имеет отражение в дальнейшем в формировании самостоятельности ребенка.

Минимальность санкций говорит о неуверенности родителей в вопросах наказания ребенка. В их поведении относительно ребенка доминируют поощрения и попустительское отношение к проступкам. Такой тип некорректного воздействия напрямую отражается в поведении ребенка.

Предпочтение мужских качеств. Сдвиг по данной шкале обычно напрямую связан с полом ребенка. На наш взгляд, основной причиной такого сдвига в выборке является то, что параллель старших групп представлена больше мальчиками, чем девочками.

Воспитательную неуверенность часто характеризуют как «слабое место» в личности родителя. Примечательно, что исследователи указывают на частую ее связь с гиперпротекцией и низким уровнем требований, которые мы также можем наблюдать в выборке. Для таких родителей характерна тревожность относительно невозможности удовлетворить все потребности ребенка, они не знают, как правильно реагировать на капризы и упрямство ребенка, а обычные негативные реакции воспринимают, как отсутствие любви с его стороны.

Выделенные негативные воздействия, характерные выборке легли в основу разработки программы психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе.

Проективная методика «Три дерева» (рисуночный тест для детей)
адаптация Я.Л. Обухова

Для возможности количественного анализа данных, полученных в ходе исследования, с помощью метода кодирования мы выделили шкалы, на основе имеющихся подходов к интерпретации данного теста. В результате, мы получили 17 шкал, подробно описанных в таблице 4.

Таблица 4.

Кодовый формуляр методики «Три дерева»

| № п/п | Код | Краткое описание | Пример изображения |
|-------|-----|------------------|--------------------|
|-------|-----|------------------|--------------------|

| | | | |
|---|-----|---|---|
| 1 | ОВМ | Ответственность за воспитание лежит на матери ребенка | Ребенок изображает дерево, ассоциируемое с матерью первым в правой части листа |
| 2 | ОВО | Ответственность за воспитание лежит на отце ребенка | Ребенок изображает дерево, ассоциируемое с отцом первым в правой части листа |
| 3 | ДВМ | Наличие дистанции во взаимоотношениях с матерью | Дерево, ассоциируемое с матерью, находится на большом расстоянии относительно остальных деревьев; Изображение забора, ограждающего дерево матери |
| 4 | ДВО | Наличие дистанции во взаимоотношениях с отцом | Дерево, ассоциируемое с отцом, находится на большом расстоянии относительно остальных деревьев; Изображение забора, ограждающего дерево отца |
| 5 | АМ | Преобладание авторитета матери | Дерево, ассоциируемое с матерью, изображено выше дерева, ассоциируемого с отцом |
| 6 | АО | Преобладание авторитета отца | Дерево, ассоциируемое с отцом, изображено выше дерева, ассоциируемого с матерью |
| 7 | ПСО | Прочность семейных отношений | Все деревья изображены на общей грунтовой местности |
| 8 | ОТО | Отсутствие триангуляторных отношений в семье | Изображение менее чем трех деревьев вопреки инструкции |
| 9 | КМ | Конфликт в отношениях с матерью | Крестообразное перечеркивание дерева, ассоциируемого с матерью |

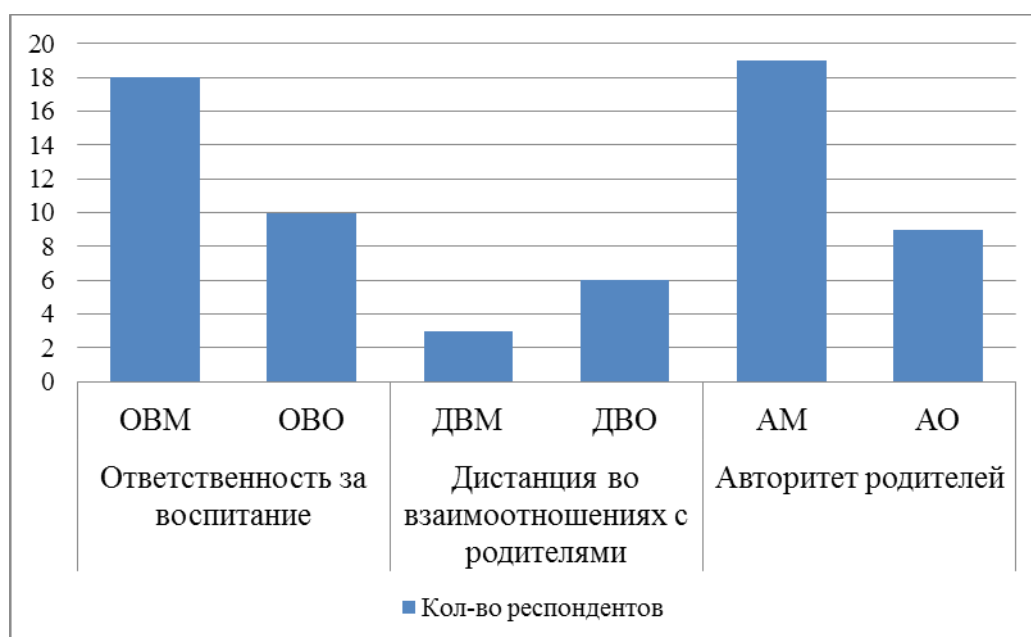
| | | | |
|----|-----|--|--|
| 10 | КО | Конфликт в отношениях с отцом | Крестообразное перечеркивание дерева, ассоциируемого с отцом |
| 11 | НГР | Нарушение личных границ ребенка | Стволы деревьев переплетены между собой |
| 12 | ТБ | Наличие травм, связанных с насилием (физическим или моральным) | Изображение на стволах деревьев дупла |
| 13 | АНМ | Альтруистическая направленность матери | Изображение плодов или цветов на дереве, ассоциируемом с матерью |
| 14 | АНО | Альтруистическая направленность отца | Изображение плодов или цветов на дереве, ассоциируемом с отцом |
| 15 | КЭС | Крепкая эмоциональная связь членов семьи | Переплетение крон всех изображенных деревьев |
| 16 | КР | Комфорт ребенка внутри семейных отношений | Изображение толстого прочного ствола дерева ребенка |
| 17 | ОРТ | Озабоченность ребенка некими трудностями в семейных отношениях | Изображение тонкого или согнутого ствола дерева ребенка |

Согласно полученным результатам, можно сделать следующие выводы об особенностях воспитательного процесса в семьях. В семьях, представленных в выборке, ответственность за воспитание ребенка распределяется таким образом: в 64% семьях ответственность лежит на матери, в 36% – на отце. Распределение авторитета в семье также смещено в сторону матерей: 68% детей выделили мать, 32% - отцов. Также стоит отметить, что в 11% семей выявлена дистанция в отношениях с матерью и в 21% дистанция во взаимоотношениях с отцом.

Наглядно распределение результатов по шкалам, отвечающим за особенности семейного воспитания, представлены на рис. 5.

Рис. 5.

Распределение результатам по шкалам, отвечающим за особенности семейного воспитания



Полученные результаты говорят о том, что более активное влияние на воспитательные процессы оказывают именно матери, отцы в него наименее включены (с точки зрения субъективной позиции детей). Данная ситуация может быть объяснена как с помощью современных глобальных процессов, особенностями менталитета и распределением ролевых функций. Тем не менее, мы считаем необходимым учесть этот аспект при разработке программы психолого-педагогического сопровождения семьи.

Как и любая проективная методика, методика «Три дерева» позволяет получить нам большое количество ценной информации о внутрисемейных процессах. Помимо особенностей семейного воспитания, нам также важно было оценить и эмоциональный климат в семье воспитанников.

Одним из аспектов эмоционального микроклимата в семье является наличие/отсутствие конфликтов с членами семьи. Оценив результаты по соответствующим шкалам, мы получили следующие результаты: 14% детей проецируют на рисунок конфликт с матерями, 7% - на конфликт с отцом. Подобный перевес может быть объяснен, опять же, с точки зрения включенности отцов и матерей в процесс воспитания. То есть большее

количество конфликтов с матерями связано с тем, что их вовлеченность в процесс воспитания имеет большую представленность, что образует прямую зависимость.

Также мы имели возможность оценить прочность связи членов семьи, представление детей о семье как о едином целом. Так, 54% детей в своих проекциях изображали различные обобщающие деревья признаки, что указывало на прочность связи всех членов семьи. Однако крепкую эмоциональную связь мы выявили лишь в 32% семей.

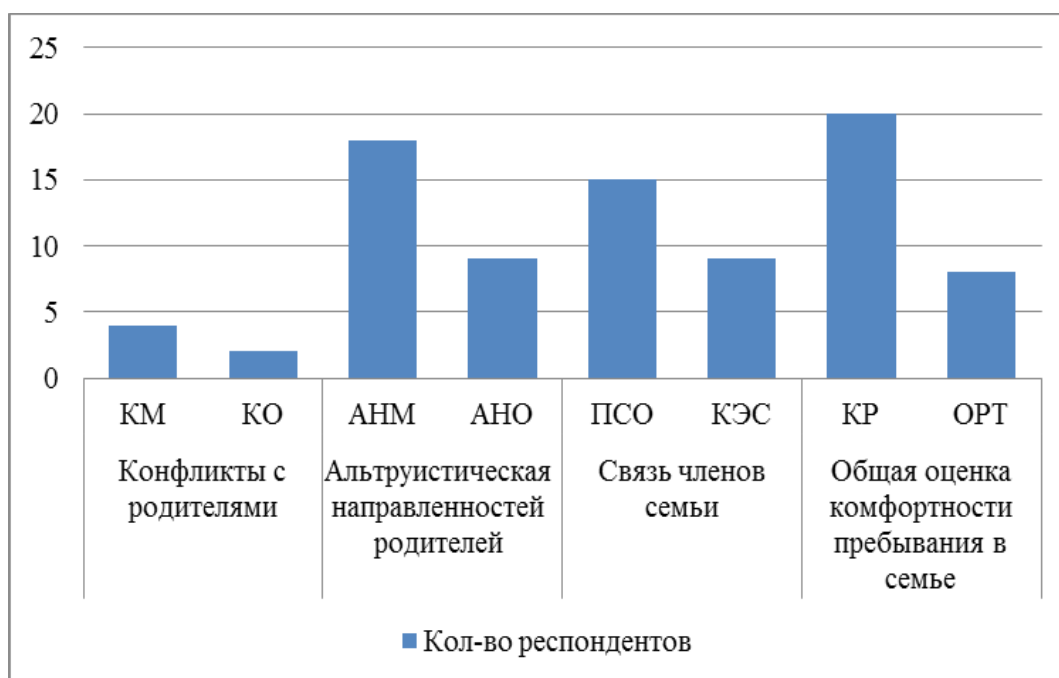
Оценка альтруистической направленности родителей также характеризует эмоциональный микроклимат семьи. Родители, имеющие альтруистическую направленность, воспринимаются детьми как проявляющие доброту и заботу. Согласно результатам исследования, альтруистическая направленность матери представлена в 64% случаев, альтруистическая направленность отца в 32%.

И, конечно, важнейшее значение в интерпретации результатов теста имела общая оценка ребенком эмоционального климата в семье. Данный тест позволяет выявить это с помощью оценки того, насколько комфортно ребенку пребывать в семье. Так, 71% детей демонстрируют комфортное пребывание в семье, а 29% имеют определенные трудности и переживания относительно семейных отношений, более того, 14% детей изображают детали, указывающие на травмы и серьезные беспокойства.

Наглядно описанные результаты представлены на рисунке 6.

Рис. 6

Распределение результатов по шкалам, отвечающим за эмоциональный микроклимат в семье



*Методика «Незаконченные предложения» для родителей на тему
«Мой ребенок в начальной школе. Взгляд в будущее»*

Разрабатывая предложения для данной методики, в основу легли четыре главные темы, образующие соответствующие шкалы: «Отношение родителя к ребенку, приобретающему новый социальный статус», «Отношение к образовательному учреждению», «Отношение к собственному участию в образовании ребенка» и «Возможные опасения родителей».

На первом этапе обработки данных нами были выделены единицы анализа, встречающиеся в ответах родителей. Каждая шкала была подразделена на 4 единицы анализа.

Подробное описание каждой шкалы представлено в таблице 5.

Таблица 5.

Единицы контент-анализа методики «Незаконченные предложения»

| № п/п | Категории | Подкатегории |
|-------|-----------|--------------|
|-------|-----------|--------------|

| | | |
|----|---|--|
| 1. | Отношение родителей к ребенку, приобретающему новый социальный статус | Предъявления высоких требований к образовательным результатам ребенка |
| | | Ожидание изменений в поведении ребенка |
| | | Ожидание высокого социального статуса в коллективе |
| | | Повышение самостоятельности |
| 2. | Отношение родителей к образовательному учреждению | Передача знаний ребенку |
| | | Ожидание психолого-педагогической поддержки со стороны образовательного учреждения |
| | | Создание благоприятных условий для обучения ребенка |
| | | Ожидание высокого профессионализма от педагогов |
| 3. | Отношение родителей к собственному участию в образовательном процессе | Помощь ребенку в адаптации к новым условиям |
| | | Стремление к постоянной опеке |
| | | Помощь в освоении учебного материала |
| | | Решение организационных вопросов |
| 4. | Возможные опасения родителей | Ухудшение здоровья ребенка |
| | | Постоянные изменения в сфере образования |
| | | Непринятие ребенка коллективом сверстников |
| | | Низкая успеваемость ребенка |

Количественная оценка результатов помогла получить нам следующие результаты, представленные в таблице 6.

Таблица 6.

Представленность единиц контент-анализа в выборке

| Категории | Подкатегории | Частота упоминания абсолютная, раз | Частота упоминания относительная, % |
|-----------|--------------|------------------------------------|-------------------------------------|
|-----------|--------------|------------------------------------|-------------------------------------|

| | | | |
|---|--|----|-----|
| Отношение родителей к ребенку, приобретающему новый социальный статус | Предъявления высоких требований к образовательным результатам ребенка | 20 | 37% |
| | Ожидание изменений в поведении ребенка | 8 | 15% |
| | Ожидание высокого социального статуса в коллективе | 9 | 17% |
| | Повышение самостоятельности | 17 | 31% |
| Отношение родителей к образовательному учреждению | Передача знаний ребенку | 21 | 33% |
| | Ожидание психолого-педагогической поддержки со стороны образовательного учреждения | 4 | 1% |
| | Создание благоприятных условий для обучения ребенка | 19 | 30% |
| | Ожидание высокого профессионализма от педагогов | 10 | 16% |
| Отношение родителей к собственному участию в образовательном процессе | Помощь ребенку в адаптации к новым условиям | 7 | 21% |
| | Стремление к постоянной опеке | 18 | 53% |
| | Помощь в освоении учебного материала | 7 | 21% |

| | | | |
|------------------------------------|--|----|-----|
| | Решение организационных вопросов | 4 | 12% |
| Возможные опасения родителей | Ухудшение здоровья ребенка | 5 | 19% |
| | Постоянные изменения в сфере образования | 3 | 11% |
| | Непринятие ребенка коллективом сверстников | 12 | 44% |
| | Низкая успеваемость ребенка | 7 | 26% |

Также стоит отметить, что высказывания родителей относительно ребенка имели преимущественно положительно окрашенные формулировки. Относительно школы – негативные, а относительно своего участия – нейтральные.

С помощью данной методики нам удалось выявить общую картину представлений родителей о будущем образовательном процессе. Полученная информация легла в основу разработки программы.

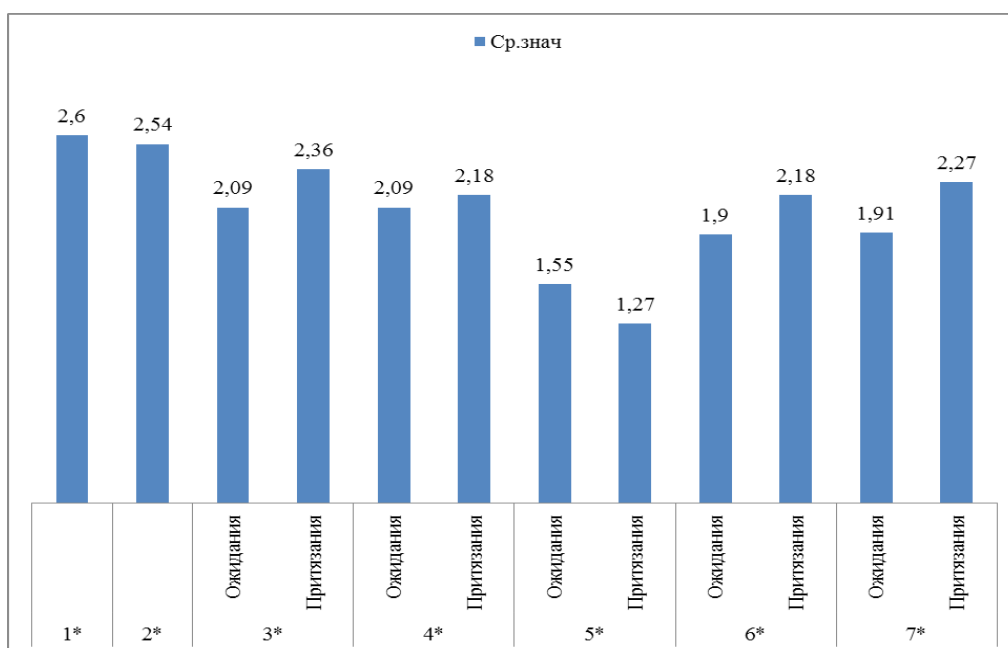
Опросник «Рольевые ожидания и притязания в браке» (РОП) А.Н.

Волковой

Данный опросник позволяет выявить уровень согласованность социальных ценностей супругов. Всего методика содержит 7 шкал, 5 из которых подразделяются на ожидания и притязания. Среди них: интимно-сексуальные, личностная идентификация с супругом, хозяйственно бытовые, родительско-воспитательные, социальная активность, эмоционально-психотерапевтическая и внешняя привлекательность.

Распределение средних значений по шкалам в выборке представлено в виде диаграммы на рисунке 7.

Распределение средних значений по шкалам опросника «РОД» в выборке



1* - интимно-сексуальные, 2* - личностная идентификация с супругом, 3* - хозяйственно бытовые, 4* - родительско-воспитательные, 5* - социальная активность, 6* - эмоционально-психотерапевтическая, 7* - внешняя привлекательность.

Согласно представленным данным, можно сделать вывод о том, что наибольшая рассогласованность социальных ценностей супругов наблюдается по следующим шкалам: «интимно сексуальная», «хозяйственно-бытовые притязания», «родительско-воспитательные притязания», «эмоционально-психотерапевтические притязания» и «притязания относительно внешности партнера».

Особую важность в данном опроснике для нас имеют субшкалы «родительско-воспитательные ожидания» и «родительско-воспитательные притязания».

Субшкала родительско-воспитательных ожиданий характеризует установки родителей на активное участие в воспитании ребенка партнера. В

данной шкале 29% семей продемонстрировали высокую степень рассогласованности, 71% - низкую (либо отсутствие рассогласованности).

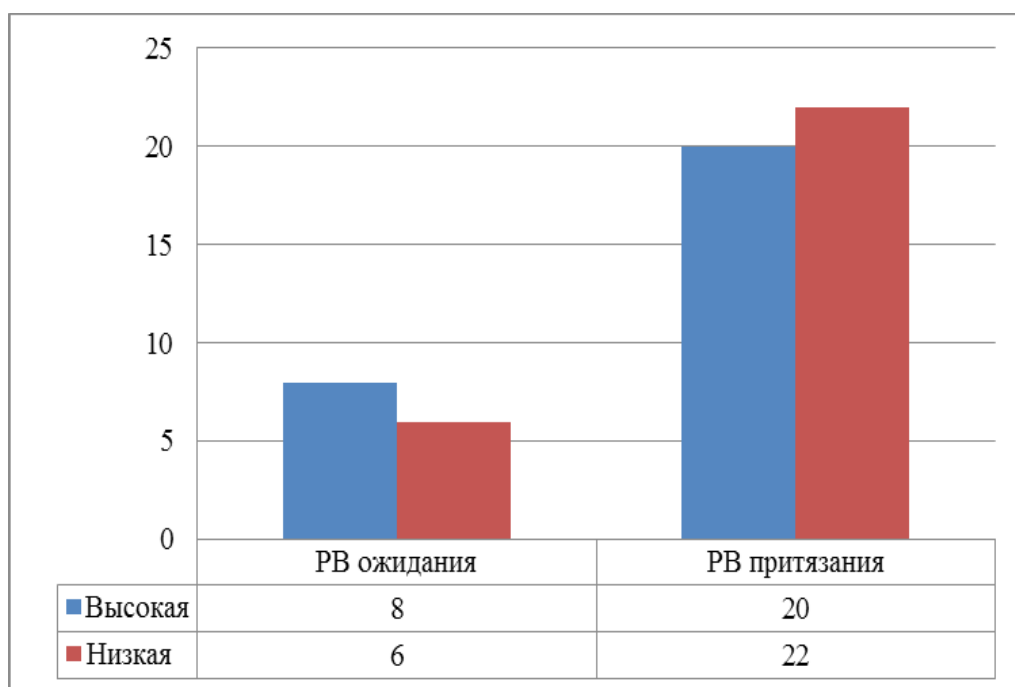
Субшкала родительско-воспитательные притязания характеризует установки супругов на собственное участие в воспитании ребенка. Результаты по данной субшкале распределились следующим образом: 21% семей продемонстрировал высокую степень рассогласованности, 79% - низкую (либо отсутствие рассогласованности).

Т.К. Хозяинова и Л.А. Макухина в своем исследовании, посвященном поиску взаимосвязи между супружескими отношениями родителей и личностными особенностями ребенка выявили связь между согласованностью социальных ценностей родителей и такими качествами ребенка как исполнительность, нерешительность, капризность и любознательность. Таким образом, чем выше ССЦ у родителей, тем выше исполнительность и любознательность ребенка, что имеет особую важность при подготовке ребенка к школе.

Наглядно распределение результатов представлено на рисунке 8.

Рис 8.

**Распределение респондентов по уровню рассогласованности ССЦ
по шкале «Родительско-воспитательные»**



Тест для родителей на выявление уровня педагогической компетентности родителей (авторская разработка)

Тест состоит из двух субтестов: теоретическая часть и кейсовые задания. Теоретическая часть оценивалась с помощью ключа, максимальное число баллов, которое мог набрать родитель – 10. Субтест с кейсовыми заданиями оценивался с помощью метода экспертных оценок (3 эксперта).

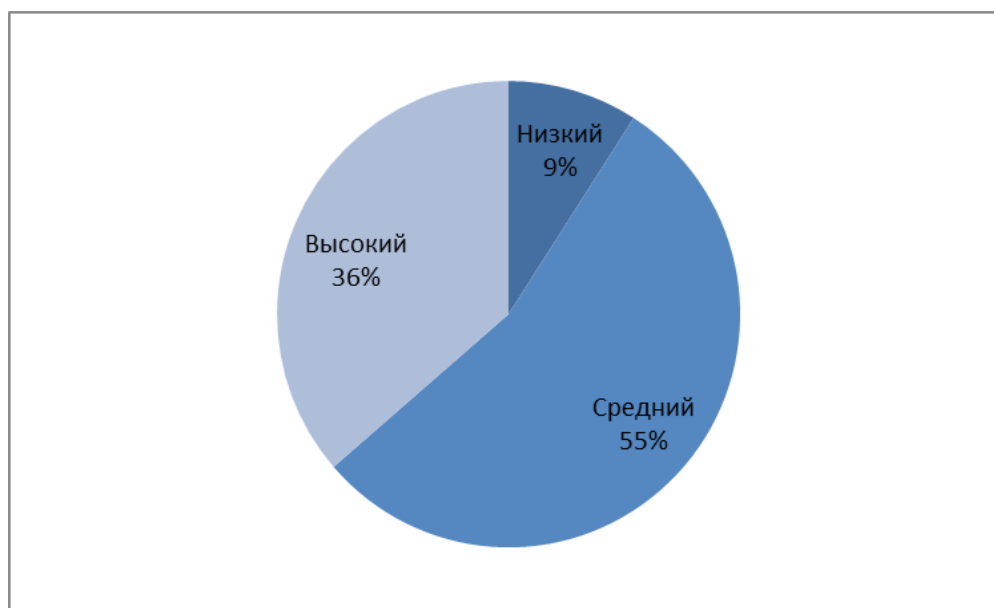
Совместно с экспертной группой были разработаны эталоны ответов, содержащие в себе широко разработанные семантические поля, включающие в себя, в том числе, «бытовые формулировки».

Формула расчета общего балла выглядит следующим образом:

$KP = T + ((K_1 + \dots + K_n) / n)$, где KP – компетентность родителей, T – оценка за теоретический субтест, K_1 – оценка за кейсовый субтест первого эксперта, n – количество экспертов.

Максимальный балл, который родители могли набрать по данной методике – 25. Методика позволяет дифференцировать испытуемых на три группы: с низким, средним и высоким уровнем педагогической компетентности. Процентное распределение испытуемых по уровням компетентности представлено на рис. 9.

Процентное распределение выборки по уровням педагогической компетентности



36% испытуемых продемонстрировали высокий уровень педагогической компетентности, который характеризуется: пониманием возрастных особенностей ребенка, знанием индивидуальных особенностей своего ребенка, знанием особенностей семейного воспитания, умением найти источники педагогического знания, умением выстроить воспитательный процесс внутри семьи с целью гармоничного развития личности ребенка, умением выстроить взаимодействие с образовательным учреждением.

Наиболее представлен в выборке средний уровень педагогической компетентности (55%), который характеризуется: поверхностным знанием в области возрастных особенностей детей, использованием не всегда надежных источников педагогического знания, выстраиванием воспитательного процесса в семье с учетом рекомендаций специалистов, трудностями в установлении взаимодействия с образовательным учреждением и т.д.

Низкий уровень педагогической компетентности представлен наименьшим процентом испытуемых (9%), который характеризуется: опорой на собственные представления в области возрастных особенностей,

преимущественно интуитивным подходом в выстраивания воспитательного процесса в семье, использованием (или не использованием вообще) не надежных источников педагогического знания, не способностью конструктивно разрешать затруднения, возникающие в ходе взаимодействия с образовательным учреждением.

Таким образом, очевидно, что вопросы, связанные с педагогической компетентностью родителей, особо актуальны на сегодняшний день. Данные вопросы должны рассматриваться как одни из важнейших при проектировании программы психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе. Потому как педагогическая компетентность напрямую проявляется в деятельности родителей.

Для выявления *трудностей семьи* в период подготовки ребенка к обучению в школе, нами был проведен **факторный анализ** методом выделения главных компонент, с методом вращения варимакс с нормализацией Кайзера.

В ходе факторного анализа было выделено 5 факторов: «Отсутствие единого подхода к воспитанию ребенка», «Ориентация матерей на тип помощи ребенку», «Несформированность субъектной позиции семьи в образовании», «Соппротивление изменяющейся ситуации», «Завышенные требования к ребенку». Таблица корреляционных связей представлена в Приложении 6.

Первый фактор *«Отсутствие единого подхода к воспитанию ребенка»* биполярный, объясняет 18, 982% общей дисперсии и включает в себя следующие переменные: потворствование ($r = -0,738$), игнорирование потребностей ребенка ($r = 0,642$), воспитательная неуверенность ($r = 0,798$), фобия утраты ребенка ($r = -0,522$), предпочтение мужских качеств ($r = 0,867$), ответственность за воспитание лежит на отце ($r = 0,561$), ответственность за воспитание лежит на матери ($r = -0,721$), ожидание создания хороших

образовательных условий от школы ($r = 0,615$) и рассогласованность родительско-воспитательных ценностей ($r = 0,709$).

Оценивая общую картину, с учетом биполярных связей, можно сделать вывод о том, что разобщенность подхода к воспитанию ребенка лежит в рассогласованности воспитательных стратегий отца и матери. Матери, принимая на себя ответственность за воспитание ребенка, стремятся к полному удовлетворению его потребностей, в то время как отцы, принимающие ответственность на себя склонны игнорировать потребности ребенка, предпочитать в нем мужские качества.

О негативном влиянии воспитательной неуверенности и отсутствии единого подхода к воспитанию ребенка упоминается в исследовании О.В. Поздняковой, И.В. Смолярчук. Исследуя взаимосвязь стиля воспитания в семье и уровня социальной адаптации ребенка, авторы приходят к выводу, что указанные выше деструктивные проявления в воспитании не только препятствуют социальной адаптации дошкольника, но и приводит к нарушению эмоционального отношения к жизненным ситуациям и ситуациям морального выбора ребенка. [...]

Фактор *«Ориентация матерей на тип помощи ребенку»* является биполярным и объясняет 12, 483% общей дисперсии. Представленные компоненты: «Расширение сферы родительских чувств» ($r = 0,899$), «Отсутствие запретов» ($r = 0,693$), «Ответственность за воспитание лежит на матери» ($r = -0,606$), «Авторитет матери в семье» ($r = -0, 565$), «Крепкая эмоциональная связь внутри семьи» ($r = 0,825$), «Важность высокого профессионализма учителей» ($r = 0,872$), «Ожидание высокого социального статуса ребенка в коллективе» ($r = 0,830$) и «Помощь в усвоении учебного материала» ($r = -0,652$).

Матери принимающие на себя ответственность за воспитание ребенка и имеющие авторитет в глазах ребенка более склонны помогать детям в усвоении учебного материала.

Матери же, которые склонны к расширению родительских чувств, беспокоятся о профессионализме будущих педагогов и социальном статусе ребенка в будущем коллективе. Также в таких семьях прослеживается крепкая эмоциональная связь.

Наличие подобных связей объясняется тем, что матери такого типа склонны, сами того не осознавая, испытывать ревность по отношению к окружению ребенка [...]. Согласно Э.Г. Эйдемиллеру, мать испытывает страх относительно возрастающей самостоятельности ребенка, что старается удержать его потворствующей или доминирующей протекции. В вопросе предстоящего обучения это может выражаться как раз-таки через стремление контролировать педагогов и окружение ребенка в школе.

«Несформированность субъектной позиции семьи в образовании» - биполярный фактор, объясняющий 11,917 % общей дисперсии, представлен следующими компонентами: «Низкая педагогическая компетентность родителей» ($r = -0,632$), «Озабоченность ребенка семейными трудностями» ($r = -0,901$), «Предпочтение женских качеств» ($r = -0,759$), «Ориентация на решение организационных вопросов» ($r = -0,594$) «Игнорирование потребностей ребенка» ($r = 0,574$), «Неразвитость родительских чувств» ($r = 0,624$) и «Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания» ($r = 0,519$).

Взаимосвязь низкой компетентности родителей и озабоченности ребенка семейными трудностями является достаточно закономерной. Многочисленные исследования М.О. Ермихиной, А.М. Захарова, И.М. Марковской, Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юцискиса подтверждают, что именно высокая педагогическая компетентность родителей помогает преодолеть ошибки в воспитании детей.

Игнорирование потребностей ребенка, неразвитость родительских чувств и вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания также является негативными проявлениями в детско-родительских отношениях.

Комбинация данных факторов может быть взаимообусловлена, каждый из них, в свою очередь может препятствовать включенности родителя в процесс адаптации ребенка к изменяющимся условиям. Также особую значимость имеет ориентация родителей на решение организационных вопросов, что не требует тесного взаимодействия с образовательным учреждением.

Четвертый фактор – *«Сопротивление изменяющимся условиям»*. Фактор объясняет 10,686% общей дисперсии и представлен следующими компонентами: «Отсутствие санкций» ($r = -0,858$), «Предпочтение детских качеств» ($r = 0,790$), «Альтруистическая направленность матери» ($r = 0,727$), «Стремление к постоянной опеке» ($r = -0,721$), «Помощь ребенку в адаптации к новым условиям» ($r = 0,730$) и «Опасения об ухудшении здоровья ребенка» ($r = 0,607$).

Взаимосвязь данных факторов, в общем, может быть охарактеризована как не готовность родителей принять взросление ребенка. Переход ребенка из дошкольного в начальное общеобразовательное учреждение сопряжен с сепарацией ребенка от родителей. В силу различных обстоятельств, процесс сепарации может быть нарушен и проявляться в желании проявлять опеку по отношению к ребенку дольше, чем это необходимо и нежелании родителя признавать самостоятельность ребенка.

Последний фактор *«Завышенные требования к ребенку»*. Объясняет 8,052% общей дисперсии и представлен: «Низкой компетентностью родителей» ($r = 0,579$), «Опасением относительно низких образовательных результатов» ($r = -0,548$), «Проекцией на ребенка собственных нежелательных качеств» ($r = 0,573$), «Чрезмерность санкций» ($r = 0,578$), «Чрезмерность требований» ($r = 0,684$), «Отсутствие требований» ($r = 0,602$), «Ожидание повышения самостоятельности ребенка» ($r = 0,531$).

Влияние предъявление высоких требований к ребенку изучалось Е.А. Савиной. Рассматривая заботу, контроль и требования как основные факторы

воспитания ребенка, автор пришла к выводу, что предъявление высоких требований ведет к возникновению у ребенка фрустрации и неврозов. [...]

Примечательно, что именно родители, обладающие низкой педагогической компетентностью, не способны выстраивать воспитательный процесс с последовательной и умеренной системой санкций и требований, предъявляемых ребенку. [...]

Применение метода факторного анализа помогло нам не только обобщить имеющиеся затруднения в семьях, но и оценить на качественно новом уровне, увидеть их взаимную обусловленность.

В основу разработки программы психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе легли именно данные затруднения, ведь они представляют собой интеграцию различных сфер, вызывающих затруднения в семье, и решение каждой из них приведет к улучшению состояния всех её составляющих.

Формирование экспериментальной и контрольной группы было осуществлено методом привлечения реальных групп.

2.3 Программа психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе

На основе теоретического анализа изучаемой проблемы и эмпирического исследования трудностей семьи в период подготовки ребенка к школе.

Кратко перечислим *основные положения*, учтенные при разработке программы психолого-педагогического сопровождения.

1. Важнейшее условие реализации программы сопровождения – учет особенностей семьи как системы.

2. Главным критерием выбора субъекта сопровождения является прохождение семьей третьей стадии жизненного цикла – «Семья с детьми дошкольного возраста 3-6 лет», готовящаяся к переходу на четвертую стадию.

3. Эффективной моделью психолого-педагогического сопровождения семьи является модель ромбовидного векторного сопровождения, реализующаяся в четыре стадии.

4. Подбор методов работы психолога должен осуществляться в соответствии с особенностями субъекта сопровождения. Данное положение приобретает особую значимость в контексте временного разделения семьи на детские, родительские и детско-родительские группы.

5. Программа должна быть направлена на решение следующих трудностей, возникающих в семье в период подготовки ребенка к школе: «Отсутствие единого подхода к воспитанию ребенка», «Ориентация матерей на разные типы помощи ребенку», «Несформированность субъектной позиции семьи в образовательном процессе», «Соппротивление изменяющейся ситуации», «Завышенные требования к ребенку».

Перечислив основные положения, нам бы хотелось перейти непосредственно к программе психолого-педагогического сопровождения.

Субъект сопровождения – семья в период подготовки ребенка к школе.

Цель программы сопровождения – нивелирование трудностей, возникающих в семье в период подготовки ребенка к школе.

Задачи программы непосредственно вытекают из трудностей, выявленных нами на этапе эмпирического исследования:

1. Оптимизация воспитательного процесса в семье, направленная на формирование единого подхода к воспитательному процессу родителей ребенка
2. Ориентация родителей на адекватное содержание помогающего поведения родителей ребенку в образовательном процессе
3. Развитие субъектной позиции семьи в образовательном процессе
4. Формирование готовности родителей к принятию нового социального статуса ребенка
5. Формирование адекватных требований родителей относительно образовательных результатов ребенка
6. Повышение педагогической компетентности родителей.

Основные **принципы** реализации программы:

1. Принцип системности
2. Принцип единства сознания и деятельности
3. Принцип приоритета интересов субъекта сопровождения
4. Принцип учета индивидуальных особенностей семьи
5. Принцип комплексности методов психологического воздействия
6. Рекомендательный характер взаимодействия сопровождающего и субъекта сопровождения.

Ожидаемые результаты:

- понижение уровня рассогласованности воспитательной деятельности родителей;
- понижение тенденции к гиперопеке со стороны родителей;

- повышение уровня педагогической компетентности родителей;
- понижение завышенных требований по отношению к ребенку;
- повышение готовности родителей к принятию нового социального статуса ребенка.

Сфера действия программы: учреждения дошкольного и дополнительного образования.

Реализация программы происходила в три этапа: подготовительный, основной и заключительный – подробно описанных в таблице 1.

Таблица 1.

Этапы реализации программы психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе

| Название этапа | Сроки реализации | Содержание этапа |
|------------------|--|--|
| Подготовительный | 4 месяца Февраль 2016 – Май 2016 | <ul style="list-style-type: none"> — Разработка программы психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе — Выявление трудностей семьи в период подготовки ребенка к школе, актуальных для субъектов сопровождения — Организационная работа по подбору помещения для реализации программы, поиск необходимого оборудования для проведения занятий — Формирование группы, участвующей в процессе сопровождения. |
| Основной | 6 месяцев | — Реализация стратегического |

| | | |
|----------------|--------------------------------|--|
| | Сентябрь 2016- Февраль 2017 | плана программы психолого-педагогического сопровождения |
| Заключительный | 1 месяц Апрель 2017 | <ul style="list-style-type: none"> — Повторная диагностика — Анализ полученных результатов, с целью определения эффективности программы — Составление рекомендаций для родителей. |

Направления деятельности, осуществляемые на этапах реализации программы

На *подготовительном этапе* осуществляется:

1. Аналитико-прогностическое направление деятельности, включающее в себя:
 - Теоретический анализ актуального состояния проблемы;
 - Прогнозирование ожидаемых результатов реализации программы сопровождения
 - Определение индикаторов эффективности реализации программы
2. Методическое направление:
 - Подбор необходимого диагностического инструментария
 - Разработка программы психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе
3. Психологическая диагностика, включающая в себя исследования трудностей, с помощью диагностического инструментария, подробно описанного в параграфе 2.2.

На *основном этапе* используются:

1. Просветительское направление, представленное следующими темами:
 - Особенности семейного воспитания
 - Индивидуальные особенности ребенка

- Участие родителей в образовательном процессе
 - Выстраивание системы санкций и требований в семье
2. Коррекционно-развивающее направление, представленное системой тренинговых занятий, содержательно обусловленных поставленными задачами.
 3. Психологическое консультирование представлено индивидуальной работой с семьями, испытывающими серьезные затруднения в вопросах, связанных с подготовкой ребенка к обучению в школе.

На **заключительном этапе** используются:

1. Психологическая диагностика, направленная на определение эффективности реализованной программы.
2. Аналитико-прогностическое направление, представленное:
 - Оценкой эффективности программы
 - Разработкой рекомендаций для родителей
3. Профилактическое направление, заключающееся в знакомстве родителей с психолого-педагогическими рекомендациями.

Программа включает в себя 18 занятий. Продолжительность занятий варьируется от 40 до 90 минут, в зависимости от этапа реализации программы.

Таблица 2.

Стратегический план реализации программы

| № | Цель занятия | Содержание | Сроки реализации |
|--|---|--|------------------|
| <i>I этап. Работа с детско-родительской группой</i> | | | |
| <i>1.</i> | 1. Знакомство участников 2. Актуализация мотива совместной | 1. Приветствие 2. Принятие правил группы 3. Упражнение | 08.09.2016 |

| | | | |
|---|--|---|------------|
| | деятельности семьи | 4. «Я люблю» 5. Упражнение «Семейный герб» 6. Упражнение «Тень» 7. Рефлексия | |
| 2. | 1. Актуализация мотива совместной деятельности семьи 2. Сплочение семьи | 1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «Островок» 3. Упражнение «Паравозик» 4. Упражнение «Зоопарк» 5. Упражнение «Картина волшебного мира» 6. Упражнение «Белые медведи» 7. Рефлексия | 15.09.2016 |
| 3. | 1. Актуализация мотива совместной деятельности семьи 2. Сплочение семьи | 1. Ритуал приветствия 2. Упражнения «Правила нашей семьи» 3. Упражнение «Мой дом – моя крепость» 4. Упражнение «Коробочка комплиментов» 5. Упражнение «Искра» 6. Упражнение «Семейная скульптура» | 22.09.2016 |
| II этап. Работа с родительской группой | | | |
| 4. | 1. Знакомство родителей с различными типами воспитания 2. Повышение педагогической компетентности родителей 3. Осознание собственной ответственности родителей за воспитание ребенка | 1. Ритуал приветствия 2. Мозговой штурм «Что значит родительская любовь?» 3. Мини-лекция «Типы воспитания в семье» 4. Упражнение «Такой разный родитель» 5. Упражнение «Галерея воспитания» 6. Упражнение «Капсула времени» 7. Упражнение | 29.09.2016 |

| | | | |
|---|---|---|------------|
| | 4. Оптимизация процесса взаимодействия родителей с ребенком | «Корзина» 8. Рефлексия | |
| 5 | 1. Повышение педагогической компетентности родителей 2. Формирование единого подхода к воспитанию ребенка в семье | 1. Ритуал приветствия 2. Мини-лекция «Необходимость единого подхода в воспитании ребенка» 3. Упражнение «Совместно рисование» 4. Упражнение «Марионетки» 5. Упражнение «Плюсы и минусы» 6. Упражнение «Наш ребенок в будущем» 7. Упражнение «Лавина» 8. Рефлексия | 13.10.2016 |
| 6 | 1. Повышение педагогической компетентности родителей 2. Ориентация родителей на адекватное содержание помощи ребенку | 1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «Пойми ребенка» 3. Упражнение «Что я могу?/Что я должен делать?» 4. Упражнение «Очищение от тревог» 5. Упражнение «Тропинка помощи» 6. Мини-лекция «Помощь ребенку при переходе в школу» 7. Упражнение «План эвакуации» 8. Рефлексия | 27.10.2016 |
| 7 | 1. Повышение педагогической | 1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «Что мне | 10.11.2016 |

| | | | |
|---|---|---|------------|
| | <p>компетентности родителей</p> <p>2. Формирование готовности родителей к принятию нового социального статуса ребенка</p> | <p>нравится в моем ребенке, что не нравится»</p> <p>3. Демонстрация отрывков из м/ф о требованиях родителей к ребенку, обсуждение</p> <p>4. Упражнение «Мои ошибки»</p> <p>5. Упражнение «Ответственность ребенка»</p> <p>6. Мини-лекция «Требования к ребенку: как этим пользоваться»</p> <p>7. Упражнение «Конституция семьи»</p> | |
| 8 | <p>1. Повышение педагогической компетентности родителей</p> <p>2. Формирование готовности родителей к принятию нового социального статуса ребенка</p> <p>3. Понижение тревожности родителей относительно обучения ребенка в школе</p> | <p>1. Мини-лекция «Переход в школу: чего ждать от ребенка?»</p> <p>2. Упражнение «Шляпа тревог»</p> <p>3. Работа в группах «Решение проблем»</p> <p>4. Сказка по кругу «про Ваньку, который в школу не ходил»</p> <p>5. Составление коллажа «Наш ребенок в школе»</p> <p>6. Рефлексия</p> | 24.11.2016 |
| 9 | <p>1. Повышение педагогической компетентности родителей</p> <p>2. Формирование готовности родителей к принятию нового социального статуса</p> | <p>1. Мини-лекция «Школьная дезадаптация»</p> <p>2. Упражнение «Команда спасателей»</p> <p>3. Упражнение «Решение проблемных ситуаций»</p> <p>4. Упражнение</p> | 15.12.2016 |

| | | | |
|--|---|--|------------|
| | ребенка 3. Формирование субъектной позиции родителей в образовании ребенка | «Рисунок идеальной школы» 5. Рефлексия | |
| II этап. Работа с детской группой | | | |
| 10 | 1. Развитие эмоционально-положительного отношения ребенка к школе 2. Снятие ожиданий детей относительно обучения в школе | 1. Ритуал приветствия 2. Игра-разминка «Учители – ученики» 3. Упражнение «Рисунок школы» 4. Упражнение «Турнир хвастунов» 5. Рефлексия | 06.10.2016 |
| 11 | 1. Развитие эмоционально-положительного отношения к школе 2. Развитие установки на сотрудничество с родителями у ребенка | 3. Ритуал приветствия 4. Упражнение «Лампа Алладина» 5. Упражнение «Найди картинки» 6. Упражнение «Эмоциональный градусник» 7. Рефлексия | 20.10.2016 |
| 12 | 1. Развитие эмоционально-положительного отношения к школе 2. Развитие установки на сотрудничество с родителями у ребенка | 1. Ритуал приветствия 2. Кукольный театр «Котенок - первоклассник» 3. Рефлексия | 03.11.2016 |
| 13 | 1. Формирование адекватных представлений ребенка об обучении в школе | 1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «Я сам!» 3. Игра-разминка «Перемена» 4. Упражнение «Мама с | 17.11.2016 |

| | | | |
|--|---|---|------------|
| | 2. Развитие установки на сотрудничество с родителями у ребенка | папой в школе» | |
| | 1. Развитие готовности ребенка к ситуации внешнего оценивания 2. Развитие установки на сотрудничество с родителями | 1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «Рисунок семьи», представление 3. Психоэмоциональный этюд «Похвала» 4. Психоэмоциональный этюд «Капризный ребенок» 5. Рефлексия | 8.12.2016 |
| | 1. Развитие эмоционально-положительного отношения к обучению в школе | 1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «Я умею» 3. Упражнение «Самое-самое» 4. Игра с мячом «Правила школы» 5. Визуализация «Представь, что ты школьник» 6. Рефлексия | 22.12.2016 |
| III этап. Работа в детско-родительской группе | | | |
| | 1. Отработка родителями полученных знаний в процессе работы с родительской группой 2. Оптимизация процесса взаимодействия родителей с ребенком | 1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «Курица и яйцо» 3. Упражнение «Что я больше всего люблю», обсуждение с родителями 4. Психогимнастика «Как я тебя люблю» 5. Упражнения «Правила семьи» 6. Упражнение «Наш супергерой» 7. Рефлексия | 19.01.2017 |

| | | | |
|---------|---|--|------------|
| | <p>1. Отработка родителями полученных знаний в процессе работы с родительской группой</p> <p>2. Оптимизация процесса взаимодействия родителей с ребенком</p> <p>3. Формирование готовности родителей к принятию нового социального статуса ребенка</p> | <p>1. Ритуал приветствия</p> <p>2. Упражнение «Маленькие учителя»</p> <p>3. Психозэмоциональный этюд «Пятерка»</p> <p>4. Упражнение «Мои достижения»</p> <p>5. Психозэмоциональный этюд «Двойка»</p> <p>6. Упражнение «Мое ласковое имя»</p> <p>7. Рефлексия</p> | 26.01.2017 |
| ребенка | <p>1. Отработка родителями полученных знаний в процессе работы с родительской группой</p> <p>2. Оптимизация процесса взаимодействия родителей с ребенком</p> <p>3. Формирование готовности родителей к принятию нового социального статуса</p> <p>4. Подведение итогов, рефлексия полученного опыта</p> | <p>1. Ритуал приветствия</p> <p>2. Упражнение «Навесной мост»</p> <p>3. Упражнение «Волшебный портфель»</p> <p>4. Упражнение «Найди меня»</p> <p>5. Упражнение «Цветик-семицветик» (рефлексия)</p> | 09.02.2017 |

2.4. Результаты апробации программы психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе

Анализ эффективности программы психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе производился с помощью расчётов, с использованием Т-критерия Вилкоксона, в программе IBM SPSS Statistic.

Результаты расчета критерия по экспериментальной группе представлены в таблице 1. Количество человек в экспериментальной группе – 14 (n = 14).

Таблица 1.

Результаты расчета Т-критерия Вилкоксона по экспериментальной группе

| Название шкалы | T _{эмп.} | Асимптотическая значимость, р |
|----------------|-------------------|-------------------------------|
| П+ | 24 | 0,04 |
| П- | 10 | 0,059 |
| У+ | 24 | 0,04 |
| У- | 1,5 | 1,00 |
| Т+ | 18 | 0,03 |
| Т- | 35 | 0,04 |
| З+ | 15 | 0,038 |
| З- | 15 | 0,034 |
| С+ | 15 | 0,038 |
| С- | 9 | 0,068 |
| Н | 16 | 0,08 |
| РРЧ | 17 | 0,03 |
| ПДК | 24 | 0,038 |
| ВН | 12 | 0,04 |
| ФУ | 48 | 0,03 |
| НРЧ | 18 | 0,04 |
| ППСК | 10 | 0,07 |
| ВК | 19 | 0,041 |
| ПМК | 12 | 0,056 |
| ПЖК | 7 | 0,07 |
| ОВМ | 1 | 0,31 |
| ОВО | 0 | 1 |

| | | |
|---|----|-------|
| ДВМ | 5 | 0,046 |
| ДВО | 4 | 0,036 |
| АМ | 2 | 0,23 |
| АО | 1 | 0,31 |
| ПСО | 3 | 0,157 |
| ОТО | 0 | 1 |
| КМ | 1 | 0,31 |
| КО | 0 | 1 |
| НГР | 0 | 1 |
| ТБ | 2 | 0,31 |
| АНМ | 4 | 0,18 |
| АНО | 3 | 0,22 |
| КЭС | 7 | 0,056 |
| КР | 42 | 0,038 |
| ОРТ | 17 | 0,04 |
| Согласованность Родительско- воспитательных ожиданий | 10 | 0,38 |
| Согласованность родительско- воспитательных притязаний | 20 | 0,04 |
| Педагогическая компетентность родителей | 18 | 0,038 |

Согласно таблице критических значений Т-критерия Вилкоксона, при $p < 0,05$, $n = 14$, сдвиг можно считать существенным при $T_{\text{эмп}} \leq 25$. [87] Таким образом, существенные сдвиги мы получили по следующим шкалам: «Гиперопека», «Потворствование», «Высокие требования», «Чрезмерность запретов», «Чрезмерность санкций», «Расширение сферы родительских чувств», «Воспитательная неуверенность», «Неразвитость родительских чувств», «Вытеснение конфликтов в процесс воспитания», «Дистанция во взаимоотношениях с матерью», «Дистанция во взаимоотношениях с отцом», «Комфорт пребывания ребенка в семье», «Озабоченность ребенка трудностями», «Согласованность родительско-воспитательных ожиданий», «Согласованность роидтельско-воспитательных притязаний» и

«Педагогическая компетентность». Значение $T_{\text{эмп}}$ и асимптотической значимости представлены в таблице 1.

Результаты расчета Т-критерия Вилкоксона по контрольной группе приведены в таблице 2. Количество человек в контрольной группе – 14 ($n = 14$).

Таблица 2.

**Результаты расчета Т-критерия Вилкоксона по
контрольной группе**

| Название шкалы | $T_{\text{эмп.}}$ | Асимптотическая значимость, р |
|----------------|-------------------|----------------------------------|
| П+ | 14 | 0,414 |
| П- | 12 | 0,612 |
| У+ | 18 | 0,114 |
| У- | 3 | 1,00 |
| Т+ | 26 | 0,340 |
| Т- | 37 | 0,112 |
| З+ | 19 | 0,224 |
| З- | 15 | 0,086 |
| С+ | 7 | 0,640 |
| С- | 27 | 0,068 |
| Н | 14 | 0,07 |
| РРЧ | 12 | 0,244 |
| ПДК | 20 | 0,164 |
| ВН | 13 | 0,094 |
| ФУ | 38 | 0,224 |
| НРЧ | 8 | 0,546 |
| ППСК | 11 | 0,092 |
| ВК | 10 | 0,082 |
| ПМК | 20 | 0,212 |
| ПЖК | 12 | 0,07 |
| ОВМ | 0 | 1 |
| ОВО | 0 | 1 |
| ДВМ | 2 | 0,41 |
| ДВО | 1 | 0,33 |
| АМ | 0 | 1 |
| АО | 0 | 1 |
| ПСО | 3 | 0,28 |
| ОТО | 4 | 0,114 |

| | | |
|---|----|-------|
| КМ | 3 | 0,2 |
| КО | 2 | 0,44 |
| НГР | 1 | 0,31 |
| ТБ | 1 | 0,34 |
| АНМ | 4 | 0,22 |
| АНО | 2 | 0,31 |
| КЭС | 4 | 0,18 |
| КР | 3 | 0,22 |
| ОРТ | 2 | 0,113 |
| Согласованность Родительско- воспитательных ожиданий | 12 | 0,560 |
| Согласованность родительско- воспитательных притязаний | 17 | 0,312 |
| Педагогическая компетентность родителей | 27 | 0,04 |

Согласно полученным результатам по контрольной группе, мы не получили ни одного значимого сдвига по указанным шкалам. Из чего можно сделать вывод о том, что изменения, произошедшие в экспериментальной группе, являются результатом нашего психологического воздействия.

Сопоставление полученных сдвигов с ожидаемыми результатами программы психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе позволило нам более детально оценить эффективность программы.

Понижению рассогласованности воспитательной деятельности соответствует значимый сдвиг по шкалам «Рассогласованность родительско-воспитательных ожиданий», «рассогласованность родительско-воспитательных притязаний», «Озабоченность ребенка семейными трудностями» и «Воспитательная неуверенность».

Понижению тенденции родителей к гиперопеке соответствует значимый сдвиг по шкалам: «Гиперопека», «Потворствование» и «Расширение сферы родительских чувств».

Повышению уровня педагогической компетентности родителей говорит значимый сдвиг по шкалам «Педагогическая компетентность» и «Воспитательная неуверенность».

Понижению высоких требований родителей по отношению к ребенку свидетельствует значимый сдвиг по шкалам «Чрезмерность требований», «Чрезмерность санкций», «Чрезмерность запретов» и «Комфорт пребывания ребенка в семье».

О формировании готовности родителей к принятию нового социального статуса ребенка говорят все сдвиги, полученные в ходе расчетов. Потому что, согласно У.Г. Егоровой, данный вид готовности является интегральным образованием, включающим в себя когнитивно-содержательный, мотивационно-волевой, эмоциональный и коммуникативно-рефлексивный компоненты.

Резюмируя все вышеописанное, мы можем сделать вывод о высокой эффективности программы психолого-педагогического-сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе.

Вывод по эмпирической части исследования

Эмпирическое исследование помогло выявить нам следующие *особенности семьи в период подготовки ребенка к школе.*

Особенности, связанные со значимостью факторов выбора учебного заведения. Как и было выявлено на этапе теоретического анализа, для родителей дошкольников особую значимость при выборе учебного заведения играют, так называемые, «внешние факторы», а именно: территориальная расположенность, материально-техническое оснащение школы. Но стоит отметить, что профессионализм педагогов родители нашей выборки поставили на первое место.

Особенности, связанные с субъективным представлением родителей об уровне готовности их ребенка к школе. Согласно сопоставлению представлений родителей о готовности своего ребенка к школе с объективными данными профессиональной диагностики, большинство родителей завышают возможности своих детей. Искажение адекватности восприятия возможностей своего ребенка может приводить к игнорированию затруднений, возникающих у него по причине не сформированности психолого-педагогической готовности к обучению в школе.

Особенности семейных взаимоотношений. Среди типов негативного воздействия преобладают: гиперпротекция (П+), отсутствие запретов (З-), минимальность санкций (С-), предпочтение мужских качеств (ПМК) и воспитательная неуверенность родителей (ВН).

Также удалось выявить, что, на сегодняшний день, ответственность за воспитание и авторитет родителя преимущественно принадлежат матерям, что свидетельствует о меньшей включенности отцов в процесс воспитания. Конечно, ни один ребенок не продемонстрировал отсутствия триангуляторных отношений в семье, тем не менее, дистанция во взаимоотношениях с отцом представлена чаще, чем во взаимоотношениях с матерью.

Оценивая эмоциональный комфорт семьи, мы пришли к выводу, что большинство детей чувствуют себя в семье комфортно, озабоченность ребенка трудностями была обнаружена в 29% случаев.

Особенности представления родителей о процессе обучения ребенка. Исследуя субъективные представления родителей об образовании ребенка в школе, нам удалось выявить следующее. Среди ожиданий относительно изменения социального статуса ребенка родителей больше беспокоят высокие образовательные результаты и повышение самостоятельности ребенка.

В структуре ожиданий относительно образовательного учреждения преобладают передача ребенку знаний и создание благоприятных условий для образования.

Свое участие в образовательном процессе большинство родителей связывают с полной опекой и контролем над деятельностью ребенка и помощью в адаптации к новым условиям.

Среди возможных трудностей наиболее значимы для родителей непринятие ребенка новым коллективом и низкие образовательные результаты.

Особенности в структуре ролевых ожиданий и притязаний родителей относительно друг друга. По результатам выявления рассогласованности социальных ценностей родителей, рассогласованность родительско-воспитательских ценностей стоит на третьем месте. Рассогласованность прослеживается как в ожиданиях, так и в притязаниях.

Особенности, связанные с педагогической компетентностью родителей. Большинство родителей обладают средним уровнем компетентности. Что характеризуется: поверхностным знанием в области возрастных особенностей детей, использованием не всегда надежных источников педагогического знания, выстраиванием воспитательного процесса в семье с учетом рекомендаций специалистов, трудностями в установлении взаимодействия с образовательным учреждением и т.д.

С помощью метода факторного анализа нами были выявлены **трудности**, возникающие в семье в период подготовки ребенка к школе: «Отсутствие

единого подхода к воспитанию ребенка», «Ориентация матерей на тип помощи ребенку», «Незаинтересованность родителей в подготовке к школе», «Спротивление изменяющейся ситуации», «Завышенные требования к ребенку». Выявленные трудности справедливо можно назвать взаимосвязанными.

Все полученные данные легли в основу разработки программы психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе.

Нами была разработана программа психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе, основанная на ромбовидной векторной модели, состоящая из 4 этапов. Программа рассчитана на 18 занятий, продолжительностью от 40 до 90 минут.

Проведенная оценка эффективности программы, помогла выявить нам следующие результаты. Значимые сдвиги были получены по следующим шкалам: «Гиперопека», «Потворствование», «Высокие требования», «Чрезмерность запретов», «Чрезмерность санкций», «Расширение сферы родительских чувств», «Воспитательная неуверенность», «Неразвитость родительских чувств», «Вытеснение конфликтов в процесс воспитания», «Дистанция во взаимоотношениях с матерью», «Дистанция во взаимоотношениях с отцом», «Комфорт пребывания ребенка в семье», «Озабоченность ребенка трудностями», «Согласованность родительско-воспитательных ожиданий», «Согласованность роидтельско-воспитательных притязаний» и «Педагогическая компетентность».

Сопоставление полученных сдвигов с ожидаемыми результатами программы доказало ее высокую эффективность, что также подтверждает ее высокую практическую значимость.

Заключение

Подготовка семьи к переходу ребенка из дошкольного в начальное общеобразовательное учреждение является потенциально кризисным периодом в жизни каждой семьи.

Более того, в связи с модернизацией системы образования, семья приобрела новый статус – субъекта образования, что предъявляет к семье систему особых требований. Тем не менее, как указывают исследователи единой теоретико-концептуальной базы данного понятия, на сегодняшний день, не разработано.

В ходе теоретического анализа нам удалось обобщить и систематизировать имеющиеся на данный момент исследования в данной области. После чего нами была предпринята попытка истолкования данного статуса семьи в образовании. Таким образом, *семья как субъект образования* – это активный участник образовательного процесса, представленный детско-родительской общностью, объединенной ценностью образования ребенка, способный ставить образовательные цели, корректировать их, оценивать эффективность собственной деятельности, проявлять инициативу и принимать ответственность за собственное участие в образовательном процессе.

Также в ходе теоретического анализа нами были выявлены трудности, с которыми сталкивается семья в период подготовки ребенка к школе. Стоит отметить, что исследований, обобщающих данные трудности нет. Попытка обобщения указанных трудностей привела к выявлению следующих проблем:

- организационные трудности, трудности, связанные с психолого-педагогической готовностью ребенка к обучению в школе,
- трудности, связанные с готовностью родителей к принятию нового социального статуса ребенка, изменением ролевых ожиданий у родителей,
- трудности, связанные с принятием и распределением родительской ответственности за обучение и воспитание ребенка,

— трудности, связанные с формированием педагогической компетентности родителей.

Позже нами были эмпирически изучены особенности семьи в период подготовки ребенка к школе, что помогло выявить трудности, с которыми она сталкивается в данный период.

Особенностями семьи в данный период будут следующие: *особенности, связанные со значением различных факторов при выборе учебного заведения; особенности субъектных представлений родителей об уровне готовности их ребенка к школе; особенности семейных взаимоотношений; особенности представлений родителей о процессе обучения ребенка; особенности в структуре ролевых ожиданий и притязаний родителей относительно друг друга; особенности, связанные с педагогической компетентностью родителей.*

Изучение трудностей семьи в период подготовки ребенка к школе имело для нас особое значение, потому что именно они составляли основу для разработки программы психолого-педагогического сопровождения.

Также для ее разработки нами были изучены современные модели сопровождения семьи. В ходе теоретического анализа нами было выявлено, что психолого-педагогическое сопровождение семьи сегодня не имеет четкой теоретико-методологической базы и основывается на общих принципах психолого-педагогического сопровождения. Данное обстоятельство вызвало ряд затруднений, однако именно их решение позволило создать модель сопровождения семьи, с учетом всех преимуществ и недостатков современных моделей и, главное, с учетом особенностей семьи как системы.

В ходе эмпирического исследования нам удалось установить взаимосвязь затруднений, представленных в различных теоретических источниках, и объединить их в пять проблем, возникающих в семье в период подготовки ребенка к школе, ими являются:

— Отсутствие единого подхода к воспитанию ребенка,

- Ориентация матерей на тип помощи ребенку,
- Незаинтересованность родителей в подготовке к школе,
- Сопротивление изменяющейся ситуации,
- Завышенные требования к ребенку.

Выявленные в ходе эмпирического исследования трудности легли в основу разработки программы психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе.

Разработанная программа была реализована на базе МАДОУ д/с №6 – «Золотая рыбка» г. Верхняя Пышма. Анализ эффективности программы с помощью методов математической статистики показал ее высокую эффективность.

Таким образом, мы подтвердили нашу гипотезу о том, что семья в период подготовки ребенка к школе действительно испытывает ряд затруднений. Нивелирование данных трудностей возможно с помощью программы психолого-педагогического сопровождения, учитывающей особенности семьи как системы. Разрешение данных трудностей имеет положительное влияние на формирование готовности семьи к обучению ребенка в школе.

Также хочется отметить, что вопрос психолого-педагогической готовности семьи к обучению ребенка в школе сегодня мало представлен в научно-практической литературе.

Наше исследование может помочь расширить представления научного сообщества в данном вопросе.

Более того, исследование обладает высокой практической значимостью. Разработанная нами программа психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе может быть использована педагогами-психологами дошкольных общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования.

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К. А. Способность сознания личности как субъекта жизни [Текст] / К. А. Абульханова-Славская // Мир психологии. — 2006. — № 2. — С. 43 — 49.
2. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение // Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус. 2005. № 5 (24).
3. Алехина С.В., Вачков И.В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании // Сибирский педагогический журнал. 2014. №5. С.97-104
4. Алыпova А. А., Никитина Е. Л. Школа и семья: партнерство в воспитании личности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 28. – С. 1–3
5. Андросова Ю.В. Психологическая готовность к школе как фактор обеспечения преемственности основных общеобразовательных программ дошкольного и начального образования // Сибирский педагогический журнал. 2012. №3. С.237-240
6. Асриева О.О., Коваленко Татьяна Владимировна Личностно-ориентированное обучение: новая модель взаимодействия школы и родителей // Вестник ЧГПУ. 2012. №12. С.7-15
7. Билецкая М. П., Бурлакова М. И. Системный семейный подход в изучении психоэмоциональных особенностей у детей с бронхиальной астмой // ПМ. 2012. №2 (57). С.89-92
8. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова - М.: Совершенство, 1997. - 298 с.
9. Болотова Н.П. Возможности психологических техник в работе с системой семьи // Педагогика и психология образования. 2013. №4. С.85-88
10. Бонкало Т. И. Комплексная социально-психологическая помощь семье в рамках психологической службы образования // Известия Самарского научного центра РАН. 2010. №3-1. С.95-100
11. Брушлинский А В. Субъект, мышление, учение, воображение. М.— Воронеж, 1996.

12. Бука Т.Л., Психологический тренинг в группе: игры и упражнения/ Т.Л.Бука, М.Л.Митрофанова.- Питер:2008.-144с.
13. Валеева Н. Ш., Шубович М. М. Психолого-педагогическое Просвещение как фактор развития педагогической культуры родителей // Вестник Казанского технологического университета. 2009. №4. С.356-362
14. Валитова И.Е. Особенности оценки родителями и педагогами уровня развития детей дошкольного возраста // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. 2016. №1-2. С.22-30
15. Васягина Н.Н. Обучение как форма психолого-педагогического сопровождения родителей // Педагогическое образование в России. 2011. №3. С.126-132
16. Васягина Н. Н. Обучение взрослых: опыт и перспективы // Педагогическое образование в России. 2012. №2. С.9-12
17. Васягина Н.Н. Специфика и условия эффективности воспитательной деятельности родителей // Педагогическое образование в России. 2013. №1. С.63-69
18. Васягина Н.Н. Человек как субъект социокультурного пространства // Педагогическое образование в России. 2013. №4. С.7-14
19. Вахитова Г.Х. Полисубъектное взаимодействие в контексте предшкольного образования // Вестник ТГПУ. 2013. №13 (141). С.71-75
20. Вачков И.В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде // Психология. Журнал ВШЭ. 2014. №2. С.36–50
21. Веракса А.Н., Якупова В.А., Алмазова О.В., Мартыненко М.Н. Познавательное и социальное развитие дошкольников в контексте готовности к школе // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2016. №3. С.97-108
22. Воронкова Г.В. Развитие педагогического взаимодействия образовательной организации и семьи как субъектов образования в обществах, основанных на знаниях // Педагогическое образование в России. 2014. №7. С.114-118

23. Гайдар К.М. Развитие субъектности учебной группы в совместной деятельности: экспериментальный подход//Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. – 2012. №3, с. 151-154
24. Гайсина Г.И. Проблемы теории и практики сопровождения замещающей семьи // Педагогическое образование в России. 2013. №4. С.191-195
25. Генварева Ю.А. Взаимодействие семьи и школы как фактор самореализации подростка: дисс. канд. псих. наук: 13.00.01/ Генварева Ю.А. – Оренбург. 2010. – 210 с.
26. Горбунова Е. Профессиональная замещающая семья: поиск и находки, проблемы и достижения // Народное образование. 2007. №7. С. 232-233.
27. Грозина В.А. Возможности игровых и рисуночных техник для развития эмоционального интеллекта старших дошкольников // Научный диалог. 2012. №6. С.85-93
28. Грибоедова Т.П., Костюкова Т.А. Семья и школа: готовность к социально-образовательному партнерству // Вестник ТГПУ. 2008. №3. С.47-50
29. Григорьева И.Е. Создание единого образовательного пространства «Детский САД - семья» через формирование активной позиции родителей при реализации социально-коммуникативного компонента образования // Челябинский гуманитарий. 2015. №1 (30). С.62-66
30. Грицкова Ю. В. Педагогическая культура родителей: содержание и структурные компоненты // ППМБПФВС. 2008. №7. С.44-46
31. Гуткина Н . И . Психологическая готовность к школе . СПб . : Питер, 2004. 208 с.
32. Данюшевская Г.А. Семья как фактор формирования готовности к школе детей, не посещающих детский сад // Концепт. 2012. №12 (16). С.021-025
33. Дерябо С.Д., Ясвин В.А., 1996. Экологическая педагогика и психология. — Ростов-на-Дону.

34. Егорова У. Г. Психологические аспекты готовности родителей к изменению социального статуса ребенка // Известия Самарского научного центра РАН. 2009. №4-5. С.1201-1204
35. Ежова Н.Н., Рабочая книга практического психолога / Н.Н.Ежова.-Ростов н/Д : Феникс,2013.-Изд.10-е.-314с.
36. Журавлев А.Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы // Психологический журнал. - 2009. - Т. 30. - № 5. -С. 75-80.
37. Загвоздкин В.К. Эмоциональная готовность к школе - общая задача семьи и ДОУ // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2013. №10 (42). С.40-48
38. Захарова Ж.А. Социально-педагогическое сопровождение замещающей семьи как условие успешности воспитания приемного ребенка // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. №4. С.174-177
39. Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции/ О.Н. Истратова. — Ростов н/Д: Феникс, 2007. — 349 с. — (Психологический практикум)
40. Калинина А.В. Сопровождение семей с детьми раннего возраста с ОВЗ // Специальное образование. 2015. №XI. С.150-156
41. Казакова Е. И. Четыре тенденции и другие проблемы сопровождения // Школьный психолог 1998. № 48. С. 2-3.
42. Киселева М. В. ,Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. — СПб.: Речь, 2006. — 160 с.
43. Ковалева Ю.В. Совместная регуляция поведения: определение конструкта и его структуры на примере жизненного цикла семьи // ЗПУ. 2012. №4. С.249-256
44. Кожогелдиева К.М., Кожогелдиев А.С. Психологические знания родителей в воспитании детей // Инновационная наука. 2016. №4-5 (16). С.103-105

45. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 2011.
46. Конюхов, Н.И. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы/ Справочное издание. Москва. – 1992.
47. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с
48. Коряковцева О.А. Особенности организации психолого-педагогического сопровождения молодой семьи // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. №1-2. С.185-187
49. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.
50. Крысько В. Словарь- справочник по социальной психологии. – СПб: Питер, 2003. – 416 с.
51. Лебедева К.М. Модель формирования педагогической компетентности родителей воспитанников дошкольного образовательного учреждения // КПЖ. 2016. №2-1 (115). С.119-125
52. Лобзина Т.П. Уровни субъектной позиции родителей воспитанников как участников образовательного процесса // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2012. №1. С.21
53. Малкина-Пых И., Семейная терапия/ ИринаМалкина-Пых. – М. Эксмо, 2009. – 992 с.
54. Мамайчук И. Семейные отношения: психологический анализ и пути коррекции // Дошкольное воспитание. – 2013. - № 5. – С. 80-85.
55. Меньшикова Е.А. Психологическая готовность к школе предпосылка развития активной познавательной позиции у младших школьников // Вестник ТГПУ. 2011. №10. С.111-114
56. Минина А.В. Формирование педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности у детей дошкольного возраста // Теория и практика общественного развития. 2014. №13. С.100-104

57. Морозова Е. А., Подоровская И. А. Традиционные устои семьи как фактор формирования целостности личности // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. 2009. №13. С.108-115
58. Носова Е. А., Швецова Т. Ю. Семья и детский сад. - СПб, 2009 – 80 с.
59. Обухов Я.Л. Диагностика внутрисемейных отношений при помощи проективной методики Три дерева// Москва, 2005, 10 с.
60. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. - 496 с.
61. Омельченко Е. М. Современные подходы к изучению проблемы готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2009. №2.
62. Осипова А.А. Общая психокоррекция. - М., 2000.
63. Пантеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М., 1991. 108 с.
64. Парсонс Т. Новый аналитический подход к теории социальной стратификации / Парсонс Т. О структуре социального действия. М.: Академический проект, 2000.
65. Плешакова О.В. Системноструктурная модель комплексного психологического сопровождения семьи // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2010. №20.
66. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии/ Под ред. доктора психологических наук А.А. Крылова. Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. С. 201-212
67. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии – Издательство: Питер, 2002 г., 720 стр.
68. Рылова С.Г. Консультирование родителей: преодоление кризисов на основе деятельностного подхода // Научный диалог. 2012. №11. С.119-135
69. Рыскулова М.М. Исследование психологической готовности ребенка к обучению в школе // Вестник БГУ. 2014. №5. С.65-68

70. Савельева Н. Настольная книга педагога-психолога детского образовательного учреждения – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 576 с.
71. Селюкова Е.А., Угрюмова И.И. Работа с семьей для подготовки детей к школе // Символ науки. 2016. №11-2. С.176-178 С
72. Селюкова М.А., Сиденко Е.А. Тренинг для родителей учащихся 5 классов «Школа родительской компетентности» // Эксперимент и инновации в школе. 2012. №6. С.52-62
73. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 25.11.2013) // Российская газета.- N 17.- 27.01.1996
74. Сергеев Н. К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя: Дис. в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 1998. 80 с.
75. Сергеева Б.В., Аракелян Рита Камовна Формирование родительской компетентности в условиях начальной школы // ИСОМ. 2016. №1-1. С.184-188
76. Сергеева Л.В. Мотивационная готовность к школе как основа успешного формирования универсальных учебных действий // Эксперимент и инновации в школе. 2012. №1. С.28-30
77. Сергиенко Е.А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Пси-хол. журн. - 2011. - Т. 32, № 1. - С. 120-132.
78. Слизкова Е.В., Харитонов М.С. Педагогическое сопровождение семей младших школьников в условиях образовательной организации // Концепт. 2014. №7. С.121-125
79. Слободчиков, В. И., Исаев, Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс. – 1995. – 384 с.
80. Смолярчук И. В. Психологическое сопровождение семей, имеющих детей 3-10 лет // Вестник ТГУ. 2008. №9. С.257-263
81. Симакова, Т. П. Семья как субъект образовательного процесса / Т. П. Симакова // Наука и современность – 2010 : сб. материалов III международ. науч.-практ. конф. / под общ. ред. С. С. Чернова. В 3 ч. Ч. 1. – Новосибирск, 2010. – С. 320-325.

82. Собкин В.С., Иванова А.И., Скобельцина К.Н. От воспитания в детском саду к школьному образованию: мнение родителей // Национальный психологический журнал. 2011. №1. С.111-118
83. Солнцева Н.В. Формула партнерства как основа взаимоотношений между членами семьи// Современные проблемы психологии семьи: феномены, методы, концепции. Вып. 3. – СПб.: Изд-во АНО «ИПП», 2009. – С. 64-69.
84. Соснина Н.В., Старобина Е.М. Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с семьей // ЧиО. 2010. №4. С.25-29
85. Стахнева Л. А. Понимание субъекта и субъектности в современной психологии // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. №1. С.345-349
86. Сташкова Т. Н., Сиротинская В. Н. Проблемы психолого-педагогической эффективности поддержки семьи в сохранении линии преемственности при переходе ребенка из детского сада в школу // Инновационные проекты и программы в образовании. 2009. №6. С.38-40
87. Таблица критических значений Т-критерия Вилкоксона [электронный ресурс]// режим доступа: <http://statpsy.ru/wilcoxon/tablica-wilcoxon> (дата обращения: 02.06.2017)
88. Терещенко М. Н. Готовность ребенка к обучению в школе как психолого-педагогическая проблема // Человек. Спорт. Медицина. 2006. №9 (64). С.58-61
89. Тихонова Д. В. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 10. – С. 41–45
90. Томашевска-Липец Р. Принцип субъектности как условие непрерывного образования // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2011. №9. С.205-209
91. Топилина Н.В. Педагогические способности и компетенции родителей в современной педагогической практике // Инновационная наука. 2016. №2-4 (14). С.136-139

92. Удова О.В. Характеристика мотивационного компонента родительского отношения к детям дошкольного возраста в зависимости от типа принятия ребенка // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. №1. С.293-296
93. Фещенко Е. М. Ролевые ожидания и притязания супругов на разных этапах развития семьи // Вестник Брянского государственного университета. 2012. №1 (2). С.172-175
94. Хоментаскас Г. Семья глазами ребенка: Дети и психологические проблемы в семье/ Г. Хоментаскас. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2010. – 233 с.
95. Хрусталькова Н. А. Концептуальные основы формирования педагогической компетентности родителей в профессионально-замещающей семье // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 82-84
96. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Н. Лабиринт души: терапевтические сказки/ О.В. Хухлаева, О.Н. Хухлаев – М: академический проект, фонд «Мир», 2010 г. – 176 с.
97. Шакурова З. А. Основы математической статистики для психологов: Учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – 35 с.
98. Шеина М. Б. Модель развития и реализации воспитательного потенциала семьи в условиях социального партнерства со школой // Вестник Башкирск. ун-та. 2013. №1. С.220-225
99. Шубович М .М. Содержание психолого-педагогического сопровождения взаимодействия образовательного учреждения с семьей в социальном становлении детей и подростков // Сибирский педагогический журнал. 2009. №6. С.191-199
100. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб., 1999.
101. Keyes M.F. The family sculpture // The Arts in Psychotherapy. 11. 1994. Pp..25-28
102. Sobol B. & Williams K. Family and group art therapy In J.A. Rubin (Ed.) //Approaches to art therapy. Theory and techniques. New York, NY, Brunner-Routledge. – 2001. Pp. 261-280.

Анкета осведомленности родителей о выборе учебного заведения для ребенка

Уважаемы родители! Просим вас заполнить анкету, посвященную вопросам выбора учебного заведения для ребенка. Старайтесь давать максимально объективные ответы и помните, что нет правильных и неправильных ответов. Нам очень важна ваша искренность и субъективное мнение!

| № п/п | Вопрос | Ответ |
|---|---|-----------------|
| 1. | Ф.И.О. | |
| 2. | Состав семьи | Полная/неполная |
| 3. | Количество детей в семье | |
| 4. | Порядок рождения ребенка, находящегося в подготовительной группе | |
| 5. | Выбрали ли Вы уже учебное заведение для Вашего ребенка? | |
| В последующих вопросах необходимо поставить оценку от 1 до 5 по степени важности указанного фактора, где 1 – незначительно, 5 – имеет высокую значимость. | | |
| 6. | Насколько для Вас важно территориальное расположение школы? | |
| 7. | Насколько для Вас важна возможность углубленного изучения предметов в школе? | |
| 8. | Насколько для Вас важен профессионализм педагогов в выбранной школе? | |
| 9. | Насколько для Вас важно материально-техническое обеспечение школы? | |
| 10. | Насколько для Вас важна возможность поступления ребенка в вуз при выборе школы? | |

Благодарим за участие в опросе!

Методика «Незаконченные предложения» для родителей (тема: переход ребенка в начальную школу)

Ф.И.О. _____

Уважаемые родители! Пожалуйста, закончите каждое из приведенных ниже предложений в контексте заданной темы. Ответы можно зафиксировать на чистом листе в свободной форме. Объем предложений остается на Ваше усмотрение.

1. Когда мой ребенок перейдет в начальную школу, он...
2. Наша школа может...
3. Когда ребенок перейдет в школу, я...
4. Меня очень беспокоит, что...
5. Мой ребенок в школе...
6. Школа обязательно должна...
7. Я буду помогать ребенку...
8. Самое волнительное – это...
9. Возможно, у моего ребенка изменится...
10. От педагогов школы я жду...
11. В школе ребенок должен самостоятельно...
12. Мне не стоит переживать о...
13. Мне бы хотелось, чтобы ребенок...
14. Выбранная нами школа нравится мне тем, что...
15. Если бы я мог(-ла), то я бы...
16. Когда я думаю об этом, я чувствую...
17. Я жду от ребенка...
18. Мне бы хотелось изменить в выбранной школе...
19. Я должен...
20. Мои чувства относительно перехода ребенка в школу...

Тест на выявление уровня компетентности родителей

Ф.И.О. _____

Уважаемый родитель! Пожалуйста, ответьте на вопросы теста, представленного ниже. Тест содержит две части: часть 1 с вопросами, требующими выбор одного правильного ответа и часть 2, требующая от вас развернутого письменного ответа, раскрывающего ваш способ выхода из проблемной ситуации.

Часть 1. *Внимательно прочитайте вопросы и выберите один верный ответ.*

1. Какие возрастные границы имеет дошкольный возраст?
 - А) от 3 до 6-7 лет
 - Б) от 2 до 7 лет
 - В) от 3 до 7-8 лет
 - Г) от рождения до 6-7 лет
2. Какая деятельность является главной в дошкольном возрасте?
 - А) Учебная
 - Б) Общение со сверстниками
 - В) Игровая
 - Г) Общение с родителями
3. Что является главным показателем готовности ребенка к обучению в школе?
 - А) Умение читать, писать, считать
 - Б) Широкий кругозор
 - В) Умение и желание учиться
 - Г) Ни один вариант не подходит
4. Какой вид поощрения ребенка вы считаете наиболее приемлемым?
 - А) Словесная похвала
 - Б) Ласка
 - В) Подарки
 - Г) Все варианты верны

5. Каким образом ни в коем случае нельзя наказывать ребенка?

- А) Лишением любимых вещей
- Б) Трудом и спортом
- В) Словесно
- Г) Самостоятельным устранением последствий

6. Откуда вы обычно черпаете знания о воспитании детей?

- А) Педагогическая литература
- Б) Форумы и статьи в интернете
- В) СМИ
- Г) Собственный опыт

7. Какой тип воспитания вы считаете самым оптимальным?

- А) Авторитарный
- Б) Демократический
- В) Либерально-попустительский

8. Каким образом стоит выбирать ребенку игрушки?

- А) Покупать то, что просит. Ребенок лучше знает, что он хочет.
- Б) Покупать то, что есть у всех, чтобы он не чувствовал себя белой вороной.
- В) Покупать игрушки, отвечающие требованиям безопасности, оказывающим благоприятное влияние на психическое развитие ребенка
- Г) Ориентироваться на советы друзей или коллег, имеющих в этом опыт

9. Каких типов игрушек НЕТ?

- А) Дидактические
- Б) Развивающие
- В) Творческая трудовая игрушка
- Г) Мягкие

10. Нужно ли помогать ребенку выполнять домашнее задание в школе?

- А) Да, полностью.
- Б) Да, но частично.
- В) Нет.
- Г) Нужно только контролировать его выполнение.

Часть 2. *Внимательно прочитайте приведенные ниже ситуации и ответьте, каким образом вы бы решили подобную проблему. Ответ в свободной форме.*

Ситуация 1. Мальчик, 7 лет. Учится в первом классе. В начале года с большим интересом ходил в школу, выполнял все домашние задания. В середине учебного года ребенок стал часто болеть и пропускать занятия. К концу третьей четверти классный руководитель начал жаловаться на резкое снижение успеваемости и «отстраненность на уроках». Классный руководитель попросил предпринять какие-то меры и повлиять на успеваемость ребенка.

Ситуация 2. Мальчик, 8 лет. Учится во 2 классе. Закончил первый класс с оценками «хорошо» и «отлично». Однажды на родительском собрании классный руководитель выразил свое недовольство относительно плохих ответов на уроке ребенка. Родители отказывались верить, потому что каждый день контролируют выполнение домашнего задания и уверяли классного руководителя, что он все понимает и очень самостоятельный. Тем не менее, данный факт подтвердили и другие педагоги. Родителей попросили принять какие-то меры.

Ситуация 3. Семья Н. и семья К. дружат еще с детского сада. Отцы детей работают вместе, дети (Катя и Даша) дружат между собой. Когда дети учились в третьем классе, между отцами детей случился серьезный конфликт по рабочим вопросам. Спустя несколько дней Катя начала жаловаться, что не хочет идти в школу, что Даша настроила весь класс против неё. Как должны поступить родители Кати?

Корреляционные связи между компонентами трудностей семьи в период подготовки ребенка к школе

| Шкала | Факторы | | | | | |
|-------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| П+ | -0,081 | 0,608 | 0,251 | -0,164 | -0,105 | 0,077 |
| П- | 0,003 | -0,865 | -0,058 | 0,026 | 0,323 | -0,008 |
| У+ | -0,738 | 0,254 | 0,469 | 0,266 | 0,137 | 0,094 |
| У- | 0,642 | -0,262 | -0,115 | -0,574 | -0,034 | 0,024 |
| Т+ | -0,284 | 0,238 | -0,248 | -0,493 | -0,222 | 0,602 |
| Т- | -0,496 | -0,268 | 0,263 | -0,137 | 0,030 | 0,684 |
| З+ | 0,472 | 0,320 | -0,148 | 0,152 | -0,603 | 0,164 |
| З- | -0,239 | 0,126 | 0,693 | 0,353 | 0,345 | 0,266 |
| С+ | -0,273 | -0,057 | -0,292 | -0,084 | 0,307 | 0,587 |
| С- | 0,202 | 0,139 | -0,271 | 0,168 | -0,858 | -0,042 |
| Н | -0,463 | 0,418 | 0,266 | 0,006 | -0,171 | 0,427 |
| РРЧ | -0,006 | 0,124 | 0,899 | -0,003 | 0,321 | -0,145 |
| ПДК | 0,073 | 0,081 | -0,182 | 0,263 | 0,790 | 0,332 |
| ВН | -0,799 | -0,007 | -0,075 | -0,023 | -0,086 | 0,171 |
| ФУ | -0,522 | -0,454 | -0,326 | -0,328 | 0,371 | 0,115 |
| НРЧ | -0,186 | 0,504 | -0,181 | 0,624 | -0,106 | -0,136 |
| ППСК | 0,179 | -0,058 | 0,349 | 0,021 | 0,597 | 0,573 |
| ВК | 0,193 | -0,193 | -0,260 | 0,519 | -0,270 | 0,245 |
| ПМК | 0,867 | -0,117 | 0,107 | -0,122 | 0,176 | 0,093 |

| | | | | | | |
|-------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| ПЖК | 0,430 | 0,000 | -0,169 | -0,759 | -0,309 | 0,044 |
| ОВМ | 0,561 | -0,042 | -0,606 | -0,167 | 0,223 | 0,097 |
| ОВО | -0,721 | 0,042 | 0,538 | 0,139 | 0,211 | -0,077 |
| ДВМ | 0,425 | 0,270 | -0,183 | -0,425 | 0,115 | 0,190 |
| ДВО | -0,090 | -0,020 | -0,093 | -0,193 | 0,216 | -0,789 |
| АМ | 0,112 | -0,475 | -0,565 | 0,146 | -0,244 | 0,065 |
| АО | -0,166 | 0,792 | 0,291 | -0,001 | 0,221 | -0,154 |
| ПСО | -0,041 | -0,267 | 0,014 | 0,136 | 0,357 | -0,346 |
| КМ | -0,398 | 0,060 | 0,203 | -0,450 | -0,058 | 0,445 |
| ТБ | -0,259 | 0,656 | -0,330 | 0,344 | 0,244 | -0,411 |
| АНМ | 0,293 | 0,549 | 0,037 | 0,019 | 0,727 | 0,160 |
| АНО | 0,298 | 0,340 | 0,274 | -0,455 | 0,305 | 0,555 |
| КЭС | -0,085 | 0,145 | 0,825 | 0,013 | -0,515 | 0,036 |
| КР | -0,010 | -0,013 | 0,020 | 0,901 | 0,016 | -0,073 |
| ОРТ | 0,010 | 0,013 | -0,020 | -0,901 | -0,016 | 0,073 |
| Выс.треб. к образ. результатам | 0,615 | -0,029 | 0,485 | 0,316 | 0,370 | 0,279 |
| Изменения в поведении ребенка | 0,206 | 0,835 | -0,266 | 0,268 | -0,109 | 0,167 |
| Высокий социальн. статус ребенка | 0,098 | -0,102 | 0,872 | 0,136 | -0,167 | -0,066 |
| Повышение самостоятельности | -0,524 | -0,158 | 0,162 | -0,344 | 0,152 | 0,531 |
| Передача знаний | -0,037 | 0,801 | 0,105 | 0,124 | 0,256 | -0,492 |
| Поддержка со стороны школы | -0,090 | 0,325 | -0,162 | 0,427 | 0,509 | -0,437 |
| Создание благопр. условий | 0,615 | -0,324 | 0,298 | 0,238 | -0,133 | -0,013 |
| Профессионализм педагогов | -0,006 | 0,124 | 0,830 | 0,001 | 0,266 | 0,270 |

| | | | | | | |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Помощь в адаптации | 0,037 | 0,064 | 0,148 | 0,099 | -0,721 | 0,108 |
| Стремление к гиперопеке | 0,174 | -0,048 | 0,034 | 0,569 | 0,730 | -0,180 |
| Помощь с уч.матер. | -0,013 | 0,280 | -0,658 | 0,503 | 0,298 | -0,061 |
| Организационные | -0,182 | -0,472 | -0,267 | -0,594 | 0,047 | -0,257 |
| Ухудшение здоровья ребенка | 0,462 | -0,007 | 0,293 | -0,153 | 0,607 | -0,471 |
| Изменения в сфере образования | 0,077 | -0,403 | 0,142 | 0,397 | -0,038 | 0,145 |
| Непринятие ребенка коллективом | -0,152 | 0,556 | -0,046 | -0,103 | -0,129 | 0,055 |
| Низкие образоват. результаты | -0,488 | 0,020 | 0,413 | 0,013 | -0,043 | -0,548 |
| Рассогласованность род.-восп. ожиданий | 0,332 | -0,319 | -0,261 | 0,096 | -0,442 | 0,022 |
| Рассогласованность род.-восп. притязаний | 0,709 | -0,162 | -0,044 | -0,130 | -0,182 | -0,069 |
| Высокий ур. пед. компетент. родит. | 0,096 | -0,739 | -0,071 | -0,057 | -0,169 | -0,337 |
| Средний ур. пед. компет. родителей | -0,300 | 0,525 | 0,246 | 0,545 | -0,001 | -0,122 |
| Низкий ур. пед. компет. родителей | 0,267 | 0,244 | -0,229 | -0,632 | 0,212 | 0,579 |

Вращение сошлось за 11 итераций.

Содержание занятий программы психолого-педагогического сопровождения семьи в период подготовки ребенка к школе

Этап I. Работа в детско-родительских группах.

Занятие №1

Цели занятия:

1. Знакомство участников
2. Актуализация мотива совместной деятельности семьи

Ход занятия

Ритуал приветствия. Участникам предлагается поздороваться так, как здороваются волшебные существа из детских сказок.

Принятие правил группы. Психолог предлагает участникам, для начала работы, принять правила группы.

1. Правило пунктуальности. Все участники уважительно относятся к времени друг друга. В случае опоздания участники выполняют какое-либо творческое задание.
2. Правило «здесь и сейчас». В рамках тренинговых занятий обсуждаются только проблемы, актуальные для процесса. Не привлекается прошлый опыт, если этого не требует задание.
3. Правило конфиденциальности. Все, происходящее в рамках занятий, остается между участниками группы и психологом. Обсуждение происходящего за пределами занятия и с лицами, не участвующими в тренинге запрещено.
4. Правило «один в эфире». Когда высказывается кто-либо из участников, остальные участники его не перебивают, а дают возможность высказать свою точку зрения.

5. Правила активности. Все участники тренинга – активные деятели.

Успех тренинга зависит от активности участников.

Упражнение «Я люблю». Каждый участник занимает свободный стул, психолог становится в центр, стул психолога убирается. Участник, оказавшийся в центре, говорит «Я люблю...(и называет то, что он действительно любит)», после чего участники, у кого интересы совпали с ведущим, встают и меняются местами.

Упражнение «Семейный герб». Участники объединяются в тройки (мама, папа и ребенок), после чего участникам дается 15 минут на изготовление семейного герба. Герб должен соответствовать следующим требованиям: должен отражать центральный символ, отражающий особенность семьи; подбор цветов должен быть объяснен; желательно передать информацию о размере семьи. После выполнения задания, участники должны его представить.

Упражнение «Тень». Все участники садятся в круг, родители по очереди вытягивают карточки с описанием какого-либо животного. Родитель должен изобразить пантомиму, а ребенок должен максимально точно повторить за родителем.

Рефлексия. Обсуждение занятия в формате свободного ответа на вопросы.

Занятие № 2.

Цели занятия:

1. Актуализация мотива совместной деятельности семьи
2. Сплочение семьи

Ход занятия:

Ритуал приветствия. Участникам предлагается поздороваться так, как здороваются волшебные существа из детских сказок.

Упражнение «Островок». По легенде, семья попадает на небольшой островок, который постепенно уходит под воду. Расстилается лист А3, задача семьи – разместиться на нем. Психолог постепенно уменьшает площадь листа.

Упражнение «Паровозик». Участники встают в цепочку друг за другом. После этого все начинают двигаться под энергичную музыку. Далее психолог дает команду «закрыть глаза», все участники продолжают движение. После упражнения обсуждается, какой паровозик был самым осторожным, заботливым и т.д.

Упражнение «Зоопарк». Каждая семья вытягивает карточку с описанием семьи различных животных. Затем каждая семья должна изобразить доставшуюся им семью. После выполнения этюда, участники должны обсудить и рассказать особенности поведения у каждого животного в контексте детско-родительских отношений.

Упражнение «Картина волшебного мира». Участники садятся в круг, в центре кладется большая карта волшебного мира с «горой счастья», «озером печали», «пещерой раздумий» и т.п. По очереди участники кидают игровые кубики на карту и рассказывают семейную историю на соответствующую тематику.

Упражнение «Белые медведи». Работа в детско – родительских парах. Под колыбельную музыку родители укладывают (укачивают) детей «спать». Затем ребенок укладывает «спать» родителя.

Рефлексия. Обсуждение занятия в формате свободного ответа на вопросы.

Занятие №3.

Цели занятия:

1. Актуализация мотива совместной деятельности семьи
2. Сплочение семьи

Ход занятия

Ритуал приветствия. Игра «приветствие на Марсе».

Упражнение «правила нашей семьи». Участникам в детско-родительских группах предлагается составить список правил, которые регулярно соблюдаются в семье, затем представить их.

Упражнение «Мой дом – моя крепость». Участникам необходимо на ватмане нарисовать свой дом, но не просто, а в виде волшебной крепости. Далее необходимо придумать рассказ и крепости и провести презентацию.

Упражнение «Коробочка комплиментов». Все участники садятся в круг и по очереди пишут на маленьких листочках комплименты друг другу. Все комплименты складываются в коробочку в центре круга.

Упражнение «Искра». Участники берутся за руки, закрывают глаза, загадывают желание и пускают «искру» в вид рукопожатия. До кого дойдет рукопожатие - желания сбудутся.

Упражнение «Семейная скульптура» (ААТА). Каждой семье раздается коробочка с пластилином и вспомогательными инструментами.

На первом этапе психолог рассказывает притчу о волшебной скульптуре. Затем участникам предлагается в течение 15 минут вылепить из пластилина скульптуру своей семьи. Важно: не давать никаких дополнительных инструкций. После выполнения, работы обсуждаются.

Психолог может задать вопросы о количестве участников, о выбранных цветах, о процессе выполнения, о процессе обсуждения.

Рефлексия. Обсуждение занятия в формате свободного ответа на вопросы.

После рефлексии психолог сообщает, что дальнейшие занятия будут проходить раздельно: в детских и родительских группах и только после этого занятия в детско-родительских группах возобновятся.

Этап II. Работа в родительских группах.

Занятие № 1.

Цели занятия:

1. Знакомство родителей с различными типами воспитания
2. Повышение педагогической компетентности родителей
3. Осознание собственной ответственности родителей за воспитание ребенка
4. Оптимизация процесса взаимодействия родителей с ребенком

Ход занятия.

Шеринг «На какой машине я приехал». Родителям необходимо представить описать машину, на которой они приехали сегодня.

Мозговой штурм «Что такое родительская любовь?». Родителям предлагается высказать ассоциации на заданную тему. Затем родители совместно с психологом объединяют ассоциации в группы. В итоге предлагается обсуждение на тему благоприятных и неблагоприятных выражений любви.

Мини-лекция «Типы воспитания в семье». Психолог знакомит родителей с основными типами воспитания в семье.

Упражнение «Такой разный родитель». На основе полученных знаний о типах воспитания в семье, родителям предлагается составить список поведенческого репертуара родителя, использующего конкретный тип воспитания. Важно отразить как положительные, так и негативные проявления.

Упражнение «Галерея воспитания». Родители делятся на подгруппы. Каждой подгруппе достается конкретный тип воспитания. Задача родителей изобразить на ватмане психологический портрет ребенка, воспитывающегося в семье с данным типом.

Упражнение «Капсула времени». Родителям предлагается представить изменения, к которым бы хотелось прийти в конце программы. Изменения необходимо записать и отдать психологу.

Упражнение «Корзина». В качестве завершения, родителям предлагается проанализировать собственную воспитательную деятельность и определить те действия, от которых хотелось бы избавиться. Написанное зачитывается по желанию.

Занятие № 2.

Цели занятия:

1. Повышение педагогической компетентности родителей
2. Формирование единого подхода к воспитанию ребенка в семье

Ход занятия.

Шеринг «Погода». Родителям необходимо сопоставить свое настроение на данный момент с погодой и озвучить его.

Мини-лекция «Необходимость единого подхода в воспитании».

Упражнение «Совместное рисование». Родителям предлагается нарисовать вместе картину. Рукой с фломастером шевелит напарник, а также запрещается использовать вербальные способы коммуникации.

Упражнение «Марионетки». К правой руке отца и левой руке матери привязывается кукла. Каждой паре дается задание, которое должна выполнить кукла. Родители должны помочь ей в этом, также не используя способы вербальной коммуникации.

Упражнение «Плюсы и минусы». Родителям необходимо повернуться друг к другу спиной и составить плюсы и минусы в воспитательной деятельности друг друга. После составления списка родителям необходимо обсудить список и ответить на главный вопрос: «Как с помощью плюсов преодолеть минусы?».

Упражнение «Наш ребенок в будущем». Родителям необходимо на листе А3 нарисовать портрет своего ребенка в будущем. Главное условие, чтобы все качества ребенка были желаемыми обоими родителями.

Упражнение «Лавина». Психолог озвучивает легенду: «Представьте, что вы с ребенком оказались в доме на склоне гор, который занесло лавиной. В доме есть все: еда, вода, игрушки, необходимый доступ воздуха, но не работает интернет и телевидение. Спасатели расчистят дом только через сутки.» Родителям необходимо продумать совместный досуг на целые сутки.

Рефлексия. Родителям предлагается заполнить таблицу с тремя столбцами: «что было полезно», «что я действительно постараюсь применить», «что вызвало самый большой эмоциональный отклик».

Занятие № 3.

Цели занятия:

1. Повышение педагогической компетентности родителей
2. Ориентация родителей на адекватное содержание помощи ребенку

Ход занятия.

Приветствие. Упражнение «Мы похожи?». Участники ходят по комнате и в свободном порядке подходят друг к другу и говорят две фразы: «Мы похожи тем, что...», «Мы отличаемся тем, что...».

Упражнение «Пойми ребенка». Родители разделяются на подгруппы. Каждой подгруппе раздается список «детских» высказываний. Далее психолог предлагает проинтерпретировать жалобы ребенка по следующей форме: фраза – эмоция – суть высказывания.

На втором этапе работы с высказываниями психолог предлагает родителям придумать ответы ребенку, отражающие понимание его переживаний.

Упражнение «Что я могу?/Что я должен делать?». На первом этапе работы с упражнением психолог предлагает родителям в формате мозгового

штурма записать на листок все, чем родитель может помочь ребенку (даже самые невероятные идеи).

После проведенной работы психолог предлагает родителям пофантазировать родителям на тему того, какой эффект конкретно для ребенка будет от каждого воздействия.

На третьем этапе родители должны сузить свой список до тех типов помощи, которые он реально должен оказывать.

Упражнение «Очищение от тревог». Упражнение начинается с вводного слова психолога о том, что, чаще всего, причина стремления к опеке ребенка кроется в наших собственных тревогах. Далее психолог предлагает родителям проработать релаксационное упражнение «Очищение от тревог».

Текст: «Давайте собирать мешок. Положим в него все, что мешает: все обиды, слезы, ссоры, грусть, неудачи, разочарование... Завяжем его и отправимся в путь...

Мы вышли из дома, где вы живете, на широкую дорогу...Путь наш далек, дорога тяжела, мешок давит на плечи, устали и стали тяжелыми руки, ноги. О-ох! Как хочется отдохнуть! Давайте так и сделаем. Снимаем мешок и ложимся на землю. Глубоко вздохнем: вдох (задержать 3сек), выдох (задержать 3 сек) – повторить 3 раза. Дышится легко, ровно глубоко... Вы чувствуете, как пахнет земля? Свежий запах трав, аромат цветов наполняет дыхание. Земля забирает всю усталость, тревоги, обиды, наполняет тело силой, свежестью...

Надо идти дальше. Вставайте. Поднимите мешок, почувствуйте – он стал легче... Вы идете по полю среди цветов, стрекочут кузнечики, жужжат пчелы, поют птицы. Прислушайтесь к этим звукам... Впереди прозрачный ручеек. Вода в нем целебная, вкусная. Вы наклоняетесь к нему, опускаете ладошки в воду и пьете с удовольствием эту чистую и прохладную воду. Чувствуете, как она растекается приятно по всему телу прохладой. Внутри приятно и свежо, вы ощущаете легкость во всем теле... Хорошо! Войдите в воду. Она приятно ласкает ноги, снимает напряжение и

усталость. Вы прыгаете с камушка на камушек, вам легко и радостно, мешок совсем не мешает, он стал ещё легче... Разноцветные брызги разлетаются и блестящими капельками освежают лицо, лоб, щеки, шею, все тело. Хорошо-о!

Вы легко перебрались на другой берег. Никакие препятствия не страшны!...

На гладкой зеленой травке стоит чудесный белый домик. Дверь открыта и приветливо приглашает вас войти. Перед вами печка, можно посушиться. Вы садитесь рядом с ней и рассматриваете яркие язычки пламени. Они весело подпрыгивают, танцуют; подмигивают угольки. Приятное тепло ласкает лицо, руки, тело, ноги,... Становится уютно и спокойно. Добрый огонь забирает все ваши печали, усталость, грусть...

Посмотрите, ваш мешок опустел... Вы выходите из дома. Вы довольны и успокоены. Вы с радостью вдыхаете свежий воздух. Легкий ветерок ласкает ваши волосы, лицо, тело. Тело будто растворяется в воздухе, становится легким и невесомым. Вам очень хорошо. Ветерок наполняет ваш мешок радостью, добром, любовью...

Все это богатство вы отнесете в свой дом и поделитесь со своими детьми, родными, друзьями.»

Упражнение «Тропинка помощи». Каждому родителю раздается лист А3 с нарисованной «тропинкой» в виде извивающейся линии. Родителям предлагается разделить тропинку на отрезки, отражающие важные этапы в жизни ребенка, на которых он нуждается в их помощи. Далее нужно описать, чем конкретно собирается помогать родитель.

Мини-лекция «Помощь ребенку при переходе в школу». В ходе лекции психолог рассказывает родителям о том, какая конкретно помощь необходима ребенку на данном этапе.

Упражнение «План эвакуации». По кругу передается коробка с листочками, на которых описаны стандартные проблемные ситуации,

возникающие при переходе ребенка в начальную школу. Родителям необходимо, на основе пройденного материала на занятии, составить «план эвакуации» в проблемной ситуации.

Обсуждение занятия в формате свободных ответов на вопросы.

Занятие № 4.

Цели занятия:

1. Повышение педагогической компетентности родителей
2. Формирование готовности родителей к принятию нового социального статуса ребенка

Ход занятия.

Шеринг «Цвет моего настроения». Родителям предлагается охарактеризовать настроение, с которым они пришли цветом.

Упражнение «Ребенок – школьник: что мне в этом нравится». Родителям предлагается составить таблицу из двух колонок, отражающую, что им нравится в ситуации перехода ребенка в школу, а что – нет. После составления таблицы родителям необходимо поделиться результатами.

Демонстрация отрывков из м/ф о требованиях родителей к ребенку, обсуждение. Демонстрируемые отрывки: «Храброе сердце», «Как приручить дракона», «Зверополис».

Упражнение «Ответственность ребенка». Родителям предлагается написать на листочках все их требования, которые они предъявляют ребенку. После чего листочки нужно распределить в две стопочки: то, что зависит от ребенка; то, что не зависит от ребенка. После проведенной работы психолог спрашивает родителей о том, что, что делать с теми требованиями, на которые ребенок не может повлиять.

Упражнение «Мои ошибки». Психолог предлагает родителям подумать на тему того, какие требования, на их взгляд, можно назвать лишними и прямо сейчас избавиться от них, выбросив их в корзину.

Мини-лекция «Требования к ребенку: как этим пользоваться». В лекции раскрываются вопросы о системе требований, предъявляемых к ребенку, правилах ее составления, объеме и т.д.

Упражнение «Конституция семьи». По итогам занятия психолог предлагает создать родителям Конституцию семьи, содержащую свод правил, обязанностей и требований. «Принятие Конституции» пока откладывается.

Подведение итогов занятия.

Занятие № 5.

Цели занятия:

1. Повышение педагогической компетентности родителей
2. Формирование готовности родителей к принятию нового социального статуса ребенка
3. Понижение тревожности родителей относительно обучения ребенка в школе

Мини-лекция «Переход в школу: чего ждать от ребенка?»

Упражнение «Шляпа тревог». Родители пишут на листочках то, что их больше всего беспокоит в переходе ребенка в школу. Далее, родители по кругу озвучивают свои ответы и складывают их в шляпу. После завершения родителям предлагается почувствовать себя детьми и поиграть в «снежки» собранными бумажками.

Сказка по кругу «Про Ваньку, который в школу не ходил». Родителям предлагается по кругу сочинить сказку на заданную тему. Каждый родитель может добавлять не больше пары предложений.

Составление коллажа «Наш ребенок в начальной школе». Родителям предлагается составить коллаж из вырезок журналов на заданную тему. Затем коллаж необходимо представить.

Упражнение «Рекомендации». Родителям необходимо представить себя в роли опытных родителей, чьи дети уже прошли данный проблемный период, и дать рекомендации менее опытным родителям.

Обсуждение занятия.

Занятие № 6.

Цели занятия:

1. Повышение педагогической компетентности родителей
2. Формирование готовности родителей к принятию нового социального статуса ребенка
3. Формирование субъектной позиции родителей в образовании ребенка

Мини-лекция «Школьная дезадаптация». Лекция посвящена основным проблемам, связанным с возможной школьной дезадаптацией, маркеры проблем.

Упражнение «Команда спасателей». Родителям предлагается нарисовать команду спасателей, состоящую из сотрудников школы и смежных специалистов и описать, в чем им может помочь каждый член команды.

Упражнение «Рисунок идеальной школы». Родителям предлагается нарисовать совместно школу с идеальными условиями для обучения и развития ребенка. После изображения рисунка психолог обсуждает с родителями, что из их рисунка реально есть в школе, чего нет и как можно компенсировать отсутствующие детали.

Упражнение «Решаем проблемы вместе». Родителям предъявляются различные проблемные ситуации, связанные с школьной дезадаптацией. Родителям необходимо продумать план действий, опирающихся на «команду спасателей» и «идеальную школу».

Упражнение «Звездопад» (рефлексия). В центр круга выкладываются звезды, каждая из которых содержит разные вопросы, ориентированные на рефлексию всего процесса работы родительской группы. Родители «достаю́т с неба» любую звезду и стараются ответить на вопросы.

Этап II. Работа в детских группах.

Занятие № 1.

Цели занятия:

1. Развития эмоционально-положительного отношения ребенка к школе
2. Снятие ожиданий детей относительно обучения в школе

Ход работы.

Ритуал приветствия «Солнечные лучики». Дети должны представить себя в образе солнечных лучиков и изображать по команде психолога пробуждение, сон, игру лучиков и т.д.

Упражнение «Учители – ученики». Перед началом упражнения психолог просит детей показать, как себя ведут учителя, как себя ведут ученики. Далее под музыку дети перемещаются по комнате свободно, но по команде психолога они должны показать учителей или учеников. После освоения первой части упражнения, задание усложняется: дети должны изображать разных учеников – радостных, уставших и т.д. Также с изображением учителей.

Упражнение «Турнир хвастунов». Дети, сидя в кругу, должны провести настоящий турнир хвастунов: каждый по очереди должен рассказать всем, в чем он особенно хорош. Предложение нужно начинать с фразы: «Меня зовут ..., и я мастер ... прибыл на ваш турнир».

Упражнение «Рисунок школы». Детям предлагается индивидуально нарисовать школу. После рисования, ребенок рассказывает про школу. Рисунок отдается родителям.

Рефлексия «Пальчики». Психолог задает вопросы о тренинге, а дети в ответ выкидывают количество пальчиков, соответствующее оценке занятия.

Занятие № 2.

Цели занятия:

1. Развитие эмоционально-положительного отношения к школе

2. Развитие установки на сотрудничество с родителями у ребенка

Ход занятия.

Ритуал приветствия «Солнечные лучики» (см. занятие №1).

Упражнение «Лампы Алладина». Психолог разворачивает ватман, на котором нарисованы две лампы Алладина. Одна – «хорошая», в нее необходимо поместить то, что больше всего хотелось бы в школе. Вторая – «плохая», в неё необходимо поместить то, чего детям больше всего не хотелось бы в школе. Дети по поднятой руке отвечают на вопросы, психолог записывает ответы и клеит на лампы. После выполнения происходит обсуждение.

Упражнение «Найди картинки». Каждому ребенку раздается набор картинок и две корзинки. Дети должны отсортировать картинки по двум корзинкам по принципу «Что можно делать в школе, а что нельзя». Упражнение выполняется на скорость. После выполнения психолог проверяет корзинки и все вместе повторяют, что правильно, а что нет.

Упражнение «Эмоциональный градусник». Психолог показывает карточки, на которых написаны различные эмоции. Дети должны придумать, какие ситуации в школе могут вызывать такие эмоции.

Рефлексия «Ладони». Ладони имеют две стороны зеленую и красную. Если все понравилось, нужно повернуть зеленой стороной, если нет – красной.

Занятие № 3.

Цели занятия:

1. Развитие эмоционально-положительного отношения к школе
2. Развитие установки на сотрудничество ребенка с детьми

Ход занятия.

Ритуал приветствия «Солнечные лучики» (см. занятие №1).

Кукольный театр по терапевтической сказке «Котенок – школьник».

Текст сказки: *«Жил-был на белом свете котенок Маша. Вы скажете, что так не бывает, что котят называют Васьками или Мурзиками, но*

нашего котенка звали именно Маша. И был он самый обычный котенок: любил играть, бегать, смотреть мультики и не любил ложиться спать, убирать игрушки и доедать суп до конца. Как и все малыши, он постепенно рос, умнел и вырос таким умным, что захотелось ему многое узнать. Узнать, почему дует ветер, узнать, как работает телефон, узнать, отчего звезды не гаснут и куда солнышко спать ложится. И тогда решила Маша уйти из своего теплого уютного дома, чтобы бродить по белу свету и искать Знание.

Долго ли, коротко ли бродил котенок по полям, по лесам, но дошел он до избышки на курьих ножках. И встретила его там бабуля — то ли Яга, а то ли не Яга. Да это и не очень важно. Важно то, что есть она его не стала, а указала ему путь-дорогу к Знанию, да еще и о трудностях этого пути предупредила. И вот что ему рассказала. — Начало у этой дороги гладкое, ровное и праздничное. Цветы, подарки вдоль нее уложены. Вступаешь на нее и радуешься, что весь путь к Знанию можно легко, весело, быстро пробежать. Но не знаешь, что скоро начнутся скалистые и льдистые горы, на которые карабкаться изо всех сил придется. Гор тех много, но есть среди них три самые главные, самые крутые.

Первая гора называется «Трудно». И действительно, очень трудно по ней подниматься, и хочется все бросить. Так же трудно, как трудно буквы писать или же читать учиться. И кажется, что никогда ничего не получится. Но ты помни мою подсказку: «Если трудно — смелей и старайся сильнее», шепотом ее проговаривай и тогда одолеешь ты эту гору, научишься справляться с трудностями и подойдешь дальше.

Она называется «Скучно». И вроде бы легко по ней подниматься, но так же скучно, как, например, буквы по строчке аккуратно писать. И так хочется вскочить с места, побежать, поиграть с кем-нибудь, так хочется все бросить, но ты не бросай, а выучи мою подсказку: «Работу ты закончи поскорей, чтобы со скукой справиться быстрее». И тогда научишься ты справляться со скукой и подойдешь к третьей, самой крутой горе. Очень

тяжело по ней подниматься и больно падать. Называется она «Неудача». Вроде бы все получается, но ошибки в пути постоянно закрадываются, и неверные тропы сами собой выбираются.

И все вокруг, даже ветры, ругают тебя за ошибки. А солнце так сердится, что грозит зайти за тучу. А деревья вокруг тропы будто «двойки» выстраиваются и шепчут: «Поделом тебе за ошибки твои». Но ты заучи мою подсказку: «Коль ошибка приключится, буду я на ней учиться, буду я на ней учиться, не расстраиваться». И тогда преодолеешь ты и эту гору и станешь Ученым Котом, ученым котом-пятерочником.

Поблагодарил Котенок добрую бабушку и уверенно зашагал по дороге к Знанию и Мудрости. Знал он теперь, что путь ему предстоит долгий и не всегда легкий. Но он обязательно пройдет его до конца и поможет другим котяткам, мышатам, слонятам и всем ребятам, которых встретит на пути. И будут тогда его звать не котенком, а Котом, который многое знает. И будет ему жить тогда радостно и интересно, потому что очень интересно много знать и очень радостно знать, как помогать людям.»

Рефлексия. Вопросы для рефлексии: Почему Кораблик не хотел учиться? Почему Кораблик потерялся? Что понял Кораблик в результате своего приключения? Сказка о Котенке, или Чего мне волноваться?

Занятие № 4.

Цели занятия:

1. Формирование адекватных представлений ребенка об обучении в школе

2. Развитие установки на сотрудничество с родителями у ребенка

Ход занятия.

Ритуал приветствия «Солнечные лучики» (см. занятие №1).

Упражнение «Я сам!». Дети перебрасываются мячиком и громко перечисляют то, что они хорошо делают сами. Например: «Я буду сам делать домашнее задание!», «Я буду сам читать книги!», и т.п.

Упражнение «Перемена». Психолог рассказывает детям о том, что в школе есть перемены. После этого спрашивает, как дети думают, что делают на переменах? Затем психолог предлагает детям поиграть в фото-охоту. Психолог называет детям виды занятий на переменах и дети по команде должны построиться в фотографию, соответствующую теме.

Упражнение «Мама с папой в школе». Детям раздаются мягкие игрушки – маленькая и две большие. Психолог предлагает детям сочинить маленькую сказку о том, как семья животных ребенка в школу отправляла. После того, как сказка придумана, дети рассказывают ее по очереди. Далее происходит обсуждение с переносом на реальные семьи детей.

Рефлексия. Высказывания по кругу.

Занятие № 5.

Цели занятия:

1. Развитие готовности ребенка к ситуации внешнего оценивания
2. Формирование установки на сотрудничество ребенка с родителями

Ход занятия.

Ритуал приветствия «Солнечные лучики» (см. занятие №1).

Рисунок «Я – школьник». Детям предлагается нарисовать себя в качестве школьника. После выполнения рисунка дети должны рассказать, что они изобразили.

Психозмоциональный этюд «Похвала». Детям необходимо представить себя в роли родителей. В центр ставится большая игрушка, символизирующая ребенка. Дети по очереди должны изобразить, как мама хвалит ребенка.

Психозмоциональный этюд «Капризный ребенок». Упражнение является продолжением предыдущего, только в данном случае нужно представить общение с капризным ребенком и попытаться его успокоить.

После выполнения двух упражнений психолог спрашивает детей о том, в каких ситуациях в школе может проявляться такое поведение, мягко подводя к тому, что не всякое поведение уместно в конкретных ситуациях.

Обязательно необходимо спросить ребенка о том, за что ребенка можно было бы похвалить.

Рефлексия «Пожелания по кругу». Каждый ребенок должен пожелать себе – будущему школьнику что-то чего ему бы очень хотелось.

Занятие № 6.

Цели занятия:

1. Развитие эмоционально-положительного отношения к школе

Ход занятия.

Ритуал приветствия «Солнечные лучики» (см. занятие №1).

Упражнение «Я умею...». Психолог разворачивает на доске ватман и просит рассказать детей о том, что они умеют делать очень хорошо. Каждый ответ записывается на ватман. После этого психолог проводит обсуждение на следующие темы: что делать, если что-то не умеешь; что делать, если ты умеешь делать что-то хорошо, а твой друг – нет и т.д; что должен уметь делать каждый школьник.

Упражнение «Самое-самое». Психолог просит детей закрыть глаза и представить себе школу. После этого каждый ребенок должен назвать «самое-самое» в школе. Например: «больше всего я жду уроки», «самое-самое в школе – это учительница» и т.д.

Упражнение «Правила школы». Психолог встает в центр круга и сообщает, что сейчас он в случайном порядке будет кидать детям мяч и называть правила школы. Если правило правдивое, мячик нужно поймать, если нет – отбросить.

Упражнение «Визуализация: я – школьник». Детям необходимо как можно точнее представить себя школьником. После представления психолог спрашивает, что представили дети. Также спрашивает, что ему удастся лучше всего, в чем он испытывает трудности и т.д.

Упражнение «Пожелания для подготовишек». Психолог просит детей написать/нарисовать пожелание детям, которые сейчас находятся только в старшей группе. Пожелания касаются подготовки к школе.

Завершение занятия.

Этап III. Работа с детско-родительской группой.

Занятие № 1.

Цели занятия:

1. Отработка родителями полученных знаний в процессе работы с родительской группой
 2. Оптимизация процесса взаимодействия родителей с ребенком
- Ход занятия.